

Skjønnlitteratur og kritisk dannelse

*Elevens opplevelse av skjønnlitteratur
som kilde i samfunnsfag.*

Thor Erling Sætrevik



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Skjønnlitteratur og kritisk dannelselse

Elevens opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag.

Thor Erling Sætrevik

© Thor Erling Sætrevik

2014

Skjønnlitteratur og kritisk dannelse.

Elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag.

Thor Erling Sætrevik

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag. Studien undersøker skjønnlitteraturens potensial som supplement til andre kilder, og hvordan skjønnlitteraturen i samfunnsfag kan utvikle elevers dannelse. Slik forsøker studien å bidra til å belyse skjønnlitteraturens eksistensberettigelse i samfunnsfag. Elevers opplevelse sees i lys av Ausubels teori om kognitiv brobygging og Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Det finnes ikke mye forskning på feltet. Studien er derfor utforskende, og baserer seg på data fra semistrukturerte gruppeintervjuer med 32 elever. Elevene kommer fra to ungdomsskoler i Vestlandsområdet. De har nylig brukt skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag. Intervjuene gir kvalitative data som behandles med kvalitativ metode, i en casestudie.

Studien viser at elevene erfarer at skjønnlitteraturen skiller seg fra faglitteraturen ved at den kan lære elevene å sette seg inn i andres perspektiv, gjennom å lese og lære om *opplevelsesdimensjonen* ved samfunnsfaglige fenomener. Skjønnlitteraturens språk, perspektiv, innhold og tilnærming kan engasjere og motivere elever som ellers ikke ville ha engasjert seg i undervisningen, ifølge elevene. Elevene opplever at de kan tilegne seg viktig kunnskap om det å være et menneske i et samfunn blant andre mennesker. Dette innebærer kunnskap som kan avgjøre elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Skjønnlitteraturen kan slik spille en viktig rolle for elevenes kritiske dannelse. En endring av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* i læreplanen reduserer fokuset på den skjønnlitterære tilnærmingen i faget, og dermed også dannelsespotensialet i samfunnsfag. Studien som helhet forsøker slik å vise hvordan omfanget av kilder vi tilbyr elevene i samfunnsfag kan speile rekkevidden av evner som kan oppøves i faget. For å forstå tilværelsen som menneske, må man forstå hvordan verden kan oppleves av andre mennesker.

Forord

Mange mennesker fortjener en stor takk for hjelpen med å dra denne masteroppgaven i land. Først og fremst min kunnskapsrike, konstruktive og smittende entusiastiske veileder, Dag Fjeldstad. Takk for gode samtaler og akkurat passelig utfordrende tilbakemeldinger!

Videre går en særdeles ydmyk takk til de 32 (!) elevene som stilte til intervju. Dere utgjør ryggraden i denne studien, og har nok bidratt mer enn dere er klar over. Alle som én har dere deltatt i hyggelige samtaler, hvor dere har delt synspunkter om et emne dere kanskje aldri før hadde reflektert særlig rundt. Jeg er mektig imponert over åpenheten og velvilligheten deres i møtet med en fremmed studentskikkelse som meg. En stor takk går også til lærerne deres som gjorde disse møtene mulige, gjennom fleksibilitet og imøtekommenhet.

Familie og venner skal også ha takk for oppmuntring, avkobling og et halvår med usedvanlig lave skuldre (alle begivenheter tatt i betraktning). En spesielt stor takk til Trine for inspirasjon, pågangsmot, tunge løft og uvurderlig god hjelp med stadig nye utfordringer. Hva var vel oppgaveskriving (og livet) uten din godhet og alltid smittende latter...

Til slutt, mamma, det er kanskje ingen Oscar-statue (ennå), men takk for research og tilrettelegging gjennom mitt 17 år lange skoleløp!

Thor Erling,

22. mai 2014, Egersund

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Skjønnlitteraturens eksistensberettigelse	1
1.2	Bakgrunn for studien	1
1.3	Studiens formål og forskningsspørsmål	4
1.4	Konkretisering og avgrensing av forskningsspørsmål	6
1.4.1	Forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet.....	6
1.4.2	Skjønnlitteraturen og eleven som "det integrerte mennesket"	7
1.4.3	Kritisk dannelse i samfunnsfag	9
1.5	Oppgavens oppbygning.....	11
2	Teori.....	12
2.1	Skjønnlitteratur i samfunnsfagdidaktisk perspektiv.....	12
2.1.1	Skjønnlitteraturens kognitive brobyggingspotensial og opplevelsesdimensjonen..	12
2.2	Hva er en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag?	13
2.2.1	Opplevelse, innlevelse og erkjennelse	16
2.3	Hvordan benytte skjønnlitteratur i samfunnsfag?.....	18
2.4	Læreplanendring i lys av didaktiske grunnsyn – har pendelen svingt?.....	20
2.4.1	Form og innhold i faglitteratur og skjønnlitteratur	21
2.4.2	Klafki: Dannelse og den kritisk-konstruktive didaktikk	22
2.4.3	Læreplanendringen i ideologikritisk perspektiv.....	25
2.4.3.1	To ulike didaktiske grunnsyn.....	26
2.4.3.2	Helland om endringen av <i>lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag</i> ...	27
2.5	Annen forskning.....	29
3	Metode.....	30
3.1	Forskningsdesign.....	30
3.1.1	Kvalitativ casestudie	31
3.1.2	Intervju: semistrukturert gruppeintervju	32
3.2	Intervjuene.....	33
3.2.1	Samproduksjon av data	33
3.2.2	Active interview - intervju i lys av et postmodernistisk metodespråk.....	33
3.3	Analyse	35
3.3.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode.....	35
3.3.2	Hermeneutisk meningsfortolkning	36
3.3.3	Partisk og perspektivisk subjektivitet	38
3.4	Validitet og reliabilitet.....	38
3.4.1	Begrepsvaliditet.....	40
3.4.2	Språket i intervjuene	41
3.4.3	Intern validitet.....	42
3.4.4	Hvorfor <i>ekstern validitet</i> ikke er så viktig i denne studien.....	43
3.4.5	Uvalg og reliabilitet.....	43
3.4.6	Ledende spørsmål: refleksivitet, reliabilitet og unngåelse av bias.....	45
3.5	Forskningsetikk	46
3.5.1	Forskningsetiske retningslinjer	47
4	Presentasjon av data og analyse.....	48
4.1	Presentasjon av informanter	48
4.2	Intervjudata	49

4.2.1	Skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag	49
4.2.1.1	Faglitteratur vs. skjønnlitteratur i samfunnsfag.....	49
4.2.1.2	Dette kan du lære av skjønnlitteratur i samfunnsfag.....	52
4.2.1.3	Variasjon og tilpasset opplæring.....	55
4.2.1.4	Høytlesning.....	56
4.2.1.5	Å kombinere følelser, fiksjon og fakta.....	57
4.2.2	Egenskaper ved skjønnlitteratur: Perspektiv og innlevelse.....	58
4.2.2.1	Perspektiv og innlevelse.....	58
4.2.2.2	Perspektivet i skjønnlitteraturen.....	58
4.2.2.3	Emosjonelt engasjement.....	60
4.2.2.4	Tidsperspektivet.....	61
4.2.2.5	Annerledes perspektiv trenger ikke å gi bedre læring.....	61
4.2.2.6	Perspektiv og forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet.....	62
4.2.3	Elevenes tolkning av teksten.....	63
4.2.4	Læring med skjønnlitteratur: Kognitiv brobygging.....	66
4.2.5	Temaet forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet	67
4.2.5.1	Følelser i samfunnsfag.....	68
4.3	Oppsummering av funn i analysen	69
4.3.1	Elevene delte i synet på skjønnlitteraturens nytteverdi.....	69
4.3.2	Perspektivet gir tilgang til følelser, men er de viktige i samfunnsfag?	70
4.3.3	Tolkningsmangfold en fordel, men krever lærerveiledning.....	70
4.3.4	Kognitiv brobygging til kunnskap om livet, i faget.....	71
4.3.5	Er temaet mer relevant i RLE-faget?.....	71
5	Tolkning av studiens funn	72
5.1	Min tolkning av studiens intervjudata	72
5.1.1	Dette er en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag.....	72
5.1.2	Slik kan man ta i bruk skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag	72
5.2	Studiens generelle funn.....	74
5.2.1	Elevene mener at skjønnlitteraturen kan lære dem om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, men er uenige om hvor relevant det er	74
5.2.2	Den reviderte læreplanen i samfunnsfag skjerper fokuset på faglitteratur	76
5.3	Konklusjon	78
5.4	Oppsummering	79
6	Avslutning og veien videre	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg.....	84

de holder seg godt
de trærne som ikke står alene

jeg møter mennesker med tunge, nedoverbøyde hoder
litt blå i ansiktet kanskje

vandrende blåklommer

“Vandrende blåklommer” – et dikt av Kristoffer Nevland Seglem

1 Innledning

1.1 Skjønnlitteraturens eksistensberettigelse

I samfunnsfag skal elevene få dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, ifølge læreplanen (udir.no 2013a). Vesentlige sider ved forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan tas opp i skjønnlitterære tekster. I denne studien vil jeg undersøke hvordan skjønnlitteraturen kan benyttes som kilde i samfunnsfag, for å oppnå dette formålet med faget. Skjønnlitteratur skiller seg fra faglitteratur ved at den kan være ekspressiv og henvende seg til elevens tanker, følelser og språklige bevissthet så å si i samme stund, ifølge Fjeldstad (2009:2). Dette er kvaliteter man i mindre grad vil finne i mer nøktern faglitteratur, som oftest tas i bruk som kilde i samfunnsfagtimene. Noen vil hevde at slike kvaliteter gjør at skjønnlitteraturen stiller i en særklasse som kilde til kunnskap om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Man kan derfor fristes til å ta i bruk skjønnlitterære tekster i samfunnsfagundervisning. Likevel ser skjønnlitteraturens potensial ut til å nedtones i læreplanen i samfunnsfag. Derav kommer spørsmålet om hvor egnet skjønnlitteratur er som kilde i samfunnsfag. I denne studien låner vi øret til de som sitter på den ypperste ekspertisen om elevers læring - elevene selv. Ved å lytte til dem kan vi få vite mer om hvorvidt skjønnlitterære tekster kan ha en naturlig plass i samfunnsfag.

Ifølge Koritzinsky (2011) er norske samfunnsfaglærere “for ofte og for mye styrt av én lærebok” (210), noe som taler for at kunnskap om alternative kilder i samfunnsfag kan være nødvendig. I den nylig reviderte utgaven av læreplanen i samfunnsfag nevnes ikke lenger skjønnlitteratur i definisjonen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*. Studien vil utforske hvilke muligheter i faget denne endringen kan bidra til å underkjenne. Dette vil jeg gjøre ved å undersøke hvilket potensial elever opplever at skjønnlitteratur har som kilde i samfunnsfag, og hvordan denne endringen kan forstås i lys av ulike didaktiske grunnsyn.

I studien vil jeg utforske hvorvidt skjønnlitteratur egner seg som kilde i samfunnsfag, og om dette kan gjøre noe med elevenes mulighet for dannelse i faget. Begge disse tilnærmingene gjøres for å diskutere skjønnlitteraturens eksistensberettigelse i samfunnsfag.

1.2 Bakgrunn for studien

Fra min tid som elev på ungdomsskolen, husker jeg spesielt godt én enkelt undervisningssituasjon i samfunnsfag. Læreren vår leste høyt for oss. Hun leste en kort novelle om en mor og en datter som sitter i bilen utenfor sykehuset. Moren beroliger datteren

med at inngrepet skal gå fint. Av underteksten i novellen, blir det klart at det dreier seg om en forestående abort datteren skal gjennomgå. Mye tyder på at det er etter hennes mors ønske, og mot sitt eget. Slik jeg husker det, får vi kun innblikk i datterens perspektiv og det er tydelig at hun selv ikke har slått seg til ro med tanken på å ta abort. Læreren vår satte novellen inn i en samfunnsfaglig kontekst, og den åpnet slik for debatt og refleksjon om mellommenneskelige relasjoner, forventninger fra samfunnet og abortpraksisen i etisk perspektiv. Det samme kunne man diskutert ut av spørsmål fra læreboka eller andre kilder. Men muligheten jeg her fikk til å leve meg inn i jentas perspektiv kunne jeg kanskje aldri ha fått av en mer nøktern læreboktekst. Fordi jeg var gutt ville jeg aldri selv oppleve å havne i jentas situasjon. Desto større var bidraget til min innsikt og utvikling av nye perspektiver på problemstillingene som ble reist. Novellen tok for seg jentas følelser og åpnet for et dypdykk i hennes subjektive forståelse av situasjonen. Den tilbydde meg raskt en mer nyansert kunnskap om emnet enn jeg hadde, før vi kunne diskutere abortspørsmål i plenum. Den ble også et referansepunkt for læreren å trekke frem, dersom noen skulle mene at diskusjonen var preget av irrasjonelle følelser. Den samfunnsfaglige diskusjonen dreide seg tross alt også om menneskers følelser og relasjoner. Det måtte til og med gutta forstå! Det er med denne erfaringen som bakteppe at jeg i studien vil forsøke å finne ut hvordan skjønnlitteratur kan gi elever en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, og hvilken forbindelse det kan være mellom skjønnlitteratur og dannelse i samfunnsfag.

Oppgaven utforsker en antakelse om at det kan være en formålstjenlig sammenheng mellom det å lese skjønnlitterære tekster og å utvikle en dypere forståelse for sammenhengen mellom det personlige livet og samfunnslivet. Antakelsen har allerede blitt presentert av Fjeldstad (2009) som skriver at lystbetont lesing av skjønnlitterære tekster kan gi leseren et integrert læringsverktøy, som kan gi en innsikt i andre menneskers livsverden og samfunnsliv som leseren ellers ikke ville ha fått (1). Engh og Hærgard (2013) skriver om hvordan noen samfunnsfaglærere bevisst integrerer skjønnlitterære tekster i sin undervisning, ut fra en tenkning om at slike tekster kan tilby elevene en annen måte å lære på enn faglitteratur kan. Funnene i deres studie viser at å lære gjennom opplevelse ifølge lærere (og teoretikere) kan skape et følelsesmessig bindeledd mellom det eleven kan fra før og det nye lærestoffet. Å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag kan slik øke elevenes faglige motivasjon og interesse, og føre til bedre og mer langvarig læring (Engh & Hærgard 2013:99). Denne tankegangen hos lærerne om opplevelsesorienterte læreprosesser støttes i David Kolbs teori om erfaringslæring og konfluent-pedagogikken (Engh & Hærgard 2013:29).

Det finnes altså allerede nyere forskning på skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag. Det er flere årsaker til at jeg allikevel velger å undersøke slike teksters potensial nærmere. Blant annet deler jeg, som kommende samfunnsfaglærer, bekymringen til to av de intervjuede lærerne i Engh og Hærgards (2013) studie. De opplever at mål- og resultatfokus i skolen fører til en innsnevring av kunnskapsbegrepet i skolen og en nedprioritering av skolens dannelsesmandat (86-87). Jeg vil hevde at endringer i den reviderte læreplanen for samfunnsfag kan bidra til ytterligere bekymring. Der skjønnlitteratur tidligere ble nevnt eksplisitt som kilde i definisjonen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* står nå kun faglige tekster igjen. Setningen “*Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker*” (LK06 ref. i Fjeldstad 2009:6) har blitt endret til “*Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske.*” (udir.no 2013b). Det sies ingenting om at man ikke lenger kan ta i bruk skjønnlitterære tekster, men som lærer må man nå argumentere for at de går inn under begrepet *faglege tekstar* - et begrep jeg vil hevde er nært beslektet med *faglitteratur*, som igjen defineres ved sin forskjellighet fra skjønnlitteratur, nemlig ved at den “i en resonnerende og nøktern stil fremstiller et emne, i motsetning til oppdiktet litteratur, skjønnlitteratur” (snl.no 2013a). Skjønnlitterære tekster er derimot “åpne tekster”, hvor ting ofte antydes indirekte, og leseren selv må tolke og trekke slutninger for å skape mening (Roe ref. i red. Turmo 2010:76). Dette er kognitive aktiviteter som er vesentlige for å gi elevene dypere forståelse av innholdet i teksten (ibid). Derfor kan formålet om *dypere forståelse* legitimere bruk av skjønnlitterære tekster som “faglige tekster”. Likevel vil jeg hevde at endringen av definisjonen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* også er en innsnevring av kildetilfanget i faget, hvor fokuset på skjønnlitterære tekster svekkes.

De to lærerne ble intervjuet *før* denne reviderte versjonen av læreplanen trådte i kraft. Endringen kan med henblikk på skjønnlitteraturens stilling i samfunnsfag, se ut som en berettigelse av deres bekymringer. Dersom endringen fører til mindre bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag, virker den som en innsnevring av kildegrunnlaget for kunnskap og nedprioritering av dannelsesaspekt ved samfunnsfaget. Dette motiverer til å utforske hvilken kunnskap elevene kan gå glipp av, dersom de ikke får arbeidet med skjønnlitterære tekster i samfunnsfag. Dermed blir det viktig å finne ut om skjønnlitterære tekster kan gi elevene en form for kunnskap som vi etterstreber i samfunnsfag og som tradisjonell faglitteratur ikke tilbyr. For å finne ut mer om dette kan det være viktig å utforske *elevenes* opplevelse av

møtet med skjønnlitteratur i samfunnsfag. Slik vil jeg finne ut mer om denne kunnskapens karakter - hva elevene opplever at man kan lære av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag. Dette er et aspekt som ikke ble belyst i Engh og Hærgards (2013) oppgave, og som derfor kan være et utfyllende bidrag til å belyse tapet av kunnskap som kan følge av innsnevringen av kildetilfanget i samfunnsfag. De foreslår selv en slik vinkling av videre forskning:

”Det vil være hensiktsmessig å undersøke hvordan ulike elever liker, lærer og eventuelt motiveres av skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisningen. Kunnskap om både læreres og elevers erfaringer vil kunne åpne for å innhente mer detaljerte data, og dermed sikrere kunne si noe om effekten av skjønnlitteratur på elevenes opplevelse, motivasjon og læring.” (Engh & Hærgard, 2013:102)

Denne studien forsøker å plassere seg et sted i nærheten av dette. Ved å basere meg på intervjuer med elever, håper jeg å formidle kunnskap om elevers opplevelse, motivasjon og læring i møtet med skjønnlitteratur i samfunnsfag.

1.3 Studiens formål og forskningsspørsmål

Denne studiens hovedformål er å utforske elevers opplevelse av bruk av skjønnlitteratur som kunnskapskilde i samfunnsfag. Undersøkelsen søker å vise muligheter for læring elever har erfart og opplever at slike kilder har i samfunnsfag. Funnene i intervjuundersøkelsen vil videre også drøftes i en diskusjon om samfunnsfagets dannelsesmandat. Slik vil studien kunne si noe om både skjønnlitteratur som kilde, og utviklingstendenser i læreplanen for samfunnsfag. Disse aspektene vil jeg belyse gjennom å utforske forskningsspørsmålet:

Hvordan kan skjønnlitteratur i samfunnsfag gi elever dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet?

Spørsmålet dreier seg om skjønnlitterære kilders kognitive potensial i samfunnsfag. Ifølge Astrid Roe (ref. i red. Turmo 2010:76) er det å tolke og trekke slutninger, for å skape mening av det man leser, kognitive aktiviteter som er vesentlige for å få dypere forståelse av innholdet i teksten. Fordi skjønnlitteratur er “åpne tekster”, hvor leseren må nettopp tolke og trekke slutninger for å skape mening (ibid.), kan de være godt egnet til å utvikle dypere forståelse for det man leser om. Ausubel (1977 ref. i Imsen 1998:191) kaller denne prosessen for å bygge *kognitive broer*. Det blir derfor interessant å se om elevene ved hjelp av skjønnlitteratur kan bygge slike kognitive broer innenfor rammene av samfunnsfaget. Ved å belyse dette spørsmålet, vil jeg også diskutere tendenser i læreplanutviklingen i samfunnsfag.

En stor motivasjon bak å gjøre denne undersøkelsen var en endring av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, i den reviderte læreplanen i samfunnsfag (som trådte i kraft høsten 2013). Her reduseres fokuset på skjønnlitterære kilder. Studien diskuterer

hvordan dette kan påvirke samfunnsfagets dannelsesfunksjon. Det er ikke slik at kun skjønnlitterære kilder kan gi elevene dypere forståelse av temaer eller sikre dannelse i faget. Også lærebøker og tradisjonell faglitteratur kan åpne for leserens tolkninger og slutninger, men disse har mindre rom for utvikling av elevers perspektivmangfold (Fjeldstad 2009:3). Som Elliot Eisner (1991) sier det, er grensene for hva elever kan lære om nåværende og tidligere kulturer både begrenset og muliggjort “by the forms of representations to which they have access and are able to “read”” (553). Elevers lesekompetanse og kildetilfang kan dermed avgjøre grensene for deres læring i samfunnsfag. Å redusere elevenes tilgang til skjønnlitteratur i samfunnsfag kan slik *minske* dybden i elevers forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Når vi samtidig vet at svært mange lærere i samfunnsfag trolig er for trofaste mot læreboka (Koritzinsky, 2011:210), burde varsellampen lyse og kunnskapen om alternative kilder i samfunnsfag søkes og formidles.

Eisner (1991) peker også på problemer med for ensartet kildebruk, og mener at samfunnsfaglærere med begrenset variasjon i sitt kildetilfang er urettferdige overfor elever hvis evner “reside in areas neglected in the curriculum” (553). Lesing av skjønnlitterære tekster kan ha en ekspressiv funksjon, da “skjønnlitteraturen henvender seg til elevens tanker, følelser og språklige bevissthet så å si i samme stund” (Fjeldstad 2009:2). Leser man en god skjønnlitterær tekst, kan dette ifølge disse forskerne være en effektiv måte å vekke engasjement og motivasjon for videre læring hos eleven. Denne studien tar sikte på å belyse hvorvidt elever opplever at skjønnlitteraturen kan være en god kilde i samfunnsfag, og hvordan føringer fra læreplanen kan påvirke dannelsespotensialet i samfunnsfag.

Studiens formål er dermed å utforske skjønnlitteraturens læringspotensial i samfunnsfag, samt å drøfte grunnleggende formål med samfunnsfaget og didaktiske tilnærminger. Samtidig som den utfordrer og drøfter deler av læreplanen i samfunnsfag, søker studien å belyse muligheter for didaktisk nytenkning hos samfunnsfaglærere, innenfor rammene av denne læreplanen. Slik vil jeg forsøke å nyansere bildet av hvilke didaktiske grep man som samfunnsfaglærer kan ta, i møtet med et fag som av mange oppleves å ha en noe uklar profil. Studien vil ikke argumentere for at skjønnlitterære kilder kan erstatte faglitterære, men utforske hvordan skjønnlitteraturen kan være et viktig supplement til faglitteraturen i samfunnsfag.

Skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfag har blitt diskutert teoretisk (Eisner 1991, Fjeldstad 2009), og undersøkt empirisk, fra *lærernes* perspektiv (Engh & Hærgard, 2013). Denne studien tar sikte på å utfylle eksisterende litteratur om emnet for å bidra til et neste

steg i veien mot et tolkningsfellesskap om skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag, slik Engh og Hærgard (2013) håper å skape.

1.4 Konkretisering og avgrensning av forskningsspørsmål

1.4.1 Forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet

Målet om å gi elevene en “dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet” er hentet ut av kapittelet om formål med samfunnsfaget i læreplanen (udir.no 2013a). For å kunne svare på studiens overordnede problemstilling om hvordan skjønnlitteratur kan anvendes for å nå dette målet, vil jeg derfor vise hva jeg forstår som forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Det personlige livet kan forstås som en persons karakter og følelsesliv (udir.no 2014a), altså den indre livsverden som man i utgangspunktet kun *selv* har direkte tilgang til, gjennom sine egne følelser og tankevirksomhet. Samfunnslivet kan forstås som ”intensjonalt samspill mellom mennesker i tid og rom.” (Fjeldstad 2009:2). Det er her snakk om den sosiale verden man i større og mindre grad uunngåelig inngår i som ett menneske blant andre mennesker, i et samfunn. Ifølge læreplanen er det forholdet mellom disse verdenene eller livene, man skal få en dypere forståelse av. Møtet mellom det indre, psykologiske livet og det mer ytre, sosiale livet er nødvendigvis komplekst. Forholdet mellom disse livene kan kanskje betegnes som en utvikling av en refleksiv selvforståelse i denne tilværelsens kompleksitet. I intervjuene med elevene snakket vi om hvordan skjønnlitteraturen kunne lære oss noe om det ”å være et menneske i et samfunn”. Slik brukte jeg et enkelt språklig bilde for å trekke ut det jeg forstår som essensen i dette forholdet, som elevene skal få dypere forståelse av.

For å skjønne mer om hva elevene kan lære om dette forholdet kan vi se nærmere på læreplanens *generelle del*. Under målet om å gjøre elevene til ”Det integrerte mennesket”, listes det opp hele 17 paradoksale formål med opplæringen elevene skal få som elev i den norske, offentlige skolen. Mange av disse motstridende målene springer ut av nettopp motsetningene i det å leve et personlig liv og samtidig å delta i et samfunnsliv. Det er dette motsetningsforholdet elevene skal få en dypere forståelse av i samfunnsfag. Som det heter under denne overskriften, skal opplæringen “medverke til ei karakterdanning som gir den enskilte kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.” (udir.no 2014a). Her kan vi se tydelige paralleller til Klafkis (2001) oppfatning om dannelse som evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette dannelsesbegrepet vil senere bli sentralt i drøftingen av samfunnsfagets dannelsesmandat.

Noen av målene som listes opp illustrerer kompleksiteten man kan læres opp til å håndtere som deltaker på begge disse arenaene samtidig:

- å målberet det moralske fellesgodset og omtanken for andre i vår kultur - og gi evne til å stikke eigen kurs.
- å bryte med sjølvdyrking og tru på den sterkaste sin rett - og gi styrke til å stå aleine, gå på tvers og ikkje leggje seg flat eller bøye av for andres meiningar.
- å utvikle sjølvstendige og uavhengige personlegdommar - og evne til å verke og arbeide i lag.
- å framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks.
- å skape respekt for andres innsats og audmykt for andres bragder - og tru nok på seg sjølv til å våge å mislukkast. (udir.no 2014a).

Det dreier seg om å bygge opp en evne til å ta hensyn til både egne og andres personlige behov. Forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet må ikke nødvendigvis preges av ulikhet, men et mangfold av ulike særpreg skal heller ikke unngås. Som deltaker i samfunnslivet skal man, ifølge disse punktene i læreplanen, ha respekt for andres særpreg, samtidig som man utvikler evne til å tenke og handle for seg selv. Gjennom å gi elevene økt innsikt i, kunnskap om, og kompetanse til å håndtere ”sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans” vil man integrere elevene personlig og i samfunnslivet (udir.no 2014a). Selve målet med opplæringa er å ”eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.” (ibid). Slik blir man ifølge læreplanen ”Det integrerte mennesket”, og oppnår slik formålet med hele opplæringen. Elevene skal altså få en dypere forståelse for dynamikken i, og hvordan de kan orientere seg i dette forholdet.

1.4.2 Skjønnlitteraturen og eleven som ”det integrerte mennesket”

Denne studien tar sikte på å vise hvordan elevene kan integreres personlig og i samfunnslivet, gjennom å arbeide med skjønnlitterære tekster i samfunnsfag. Ett av paradoksene fra læreplanen kan enkelt knyttes tett til også *dette* formålet:

- å gi praktisk dugleik for arbeid, yrke og livsens konkrete oppgåver - og by romslege vokstervilkår for karakter og kjensleliv (udir.no 2014a).

Elevene skal altså i tillegg til å forberedes til å delta i arbeidslivet, gis rom for å utvikle sin karakter og sitt følelsesliv. Distinksjonen mellom disse to hensynene vil være sentral i denne studiens drøfting av formål ved samfunnsfaget. Dannelsesaspektet, utviklingen av elevens karakter og følelsesliv, klinger godt i ørene på lærere som mener at elevene skal lese skjønnlitterære tekster i andre fag enn norskfaget. Som tidligere vist kan tilværelsen som menneske i et samfunn være kompleks, og oppleves ulikt av ulike mennesker.

Skjønnlitteraturen kan tilby samfunnsfaget åpne tekster med rom for ulike tolkninger (Roe ref. i red. Turmo 2010:76, Fjeldstad 2009:3). Ved å lese disse, kan elevene ta del i ulike menneskers livsverdener og opplevelse av samfunnslivet. De kan derfor være godt egnet som kildemateriale eller "kart" for elever som skal øves opp i evnen til å stikke ut sin egen kurs i det moralske landskapet man befinner seg i som samfunnsborger (jfr. udir.no 2014a). Slik kan skjønnlitteratur utvikle både karakter og følelsesliv. En annen viktig egenskap skjønnlitteratur kan ha, er evnen til å ta leseren tilbake i tid. Skjønnlitteratur har blitt skrevet av samfunnsborgere under svært ulike samfunnsforhold. Tekstene kan derfor tolkes i sine respektive kontekster. I mange tilfeller skildrer skjønnlitteraturen aktørers opplevelse av det å ha et personlig liv og å delta i samfunnslivet. Et hyppig brukt tema i skjønnlitteraturen er *oppvekst*, og hvordan individet lærer opp til å forholde seg til familiens og samfunnets normer og regler. Et sjarmerende, skjønnlitterært eksempel på dette er den amerikanske lyrikeren Hal Sirowitz' (1998) dikt *Deformert finger*:

Ikke stikk fingeren i ketchupflasken,
sa Mor. Den kan sette seg fast, og du blir nødt
til å vente på at faren din skal komme hjem og
dra den ut. Han
kommer ikke til å bli glad for å finne en skitten
negl svømmende i ketchupen som han skal
ha på hamburgeren sin.
Han kommer til å rykke den ut så hardt
at du aldri noen sinne vil kunne gå med ring
på den fingeren.
Og hvis du får en kjæreste og dere holder hverandre
i hendene, blir hun nødt til å spørre om hvorfor
en av fingrene dine er deformert, og du blir nødt
til å fortelle henne at du ikke hørte på din mor,
og hun vil tenke, han kommer antagelig ikke
til å høre på meg heller, og hun vil
skyve hånden din vekk.
(Sirowitz 1998:12 gjengitt i Fjeldstad 2009:12)

Skal vi gjengi innholdet i diktet med nøkternt, faglig språk, kan vi kanskje si at barnet i diktet observerer og gjengir et maktforhold der det selv er underordnet sine foreldre. I den nøkterne formen forsvinner de malende beskrivelsene; diktets ekspressivitet, og ikke minst opplevelsedimensjonen. Oppdragelsesprosessen som beskrives i diktet kan være del av det vi har vendt oss til å kalle sosialisering (Fjeldstad 2009:12). Diktet er et godt eksempel på at man i skjønnlitterære tekster kan beskrive oppvekst og sosialisering i familie og/eller samfunn fra individets perspektiv, på en levende måte slik at den videre kan gjenoppleves av leseren. Slik kan skjønnlitteraturen brukes som informerende, illustrerende, og kontrasterende kilde for å forstå sosialiseringsprosesser i ulike tiders samfunnskontekster. Skjønnlitteratur

kan derfor sammen med annen kunst være ressurser for å forstå forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet. Også under ”Det integrerte mennesket” understrekes viktigheten av å kunne hente en slik innsikt ut av å se forholdet mellom personlig liv og samfunnsliv i kunst og litteratur:

- å gi sterke opplevingar ved dei fremste menneskelege ytingar slik vi kjenner dei frå litteratur og kunst, frå arbeid, handling og forskning - og gi kvar einskild sjansen til å oppdage og utvikle dei kimar som ligg i egne givnader. (udir.no 2014a)

Kunst og litteratur kan altså, ifølge læreplanens generelle del, brukes for å utvikle de anlegg vi har i oss. I behandlingen av forholdet mellom personlig liv og samfunnsliv er det derfor rimelig å trekke inn litteratur som på best mulig vis formidler relevante aspekter ved dette forholdet. Dersom *skjønnlitteratur* kan sies å gjøre dette på en bedre måte enn faglitteratur innenfor rammene av samfunnsfaget, vil en utelatelse av slike kilder derfor bety at samfunnsfaget mister noe av sitt læringspotensial. En nedtoning av *skjønnlitteraturens* muligheter, i læreplanen vil følgelig også motsi dette utdraget av læreplanens generelle del.

Forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet er ovenfor forsøkt beskrevet i min tolkning av noen utvalgte mål med opplæringen. Kort oppsummert vil jeg si at forholdet kan forstås som dynamikken mellom eget behov for utvikling av sin personlige karakter og rolle i samfunnet, og respekt for *andres* personlige utvikling av karakter og rolletaking. Som deltaker i et samfunn kan man øves opp til å balansere disse ulike behovene i møtet med andre individer, til samfunnets beste. Essensen av forholdet dreier seg altså om å forstå seg selv som en del av samfunnet. Det var på bakgrunn av denne forståelsen jeg spurte elevene om hvordan *skjønnlitteratur* kan hjelpe oss til "å lære om det å være et menneske i et samfunn".

1.4.3 Kritisk dannelse i samfunnsfag

Formålet ved samfunnsfaget som tar utgangspunkt i forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, går rett til kjernen av samfunnsfagets dannelsesmandat. Jeg vil hevde at dette viser at ett mål ved samfunnsfag er å gi elevene kritisk dannelse: å øve opp elevers samfunnskritiske evne, samtidig som de skal lære å akseptere, godta og innordne seg i et samfunnsliv som kan bestå av tvangsmessige normer og krefter, som kan være i strid med deres personlige liv. Selv om dannelsen innebærer et tvangsmessig forhold som kan stride mot ens personlige interesser, er det viktig å lære seg til i en viss grad å godta disse elementene. Dersom man ikke aksepterer og innordner seg ved disse sidene av samfunnet, kan man ende opp med å drive en anarkistisk, individfokusert kamp mot samfunnets

meningsløshet, som i verste fall kan føre til selvutslettelse. Et eksempel på en slik personlig kamp med tragisk utfall, er den kjempet av Jens Bjørneboe, som til slutt tok livet av seg (snl.no 2014c). Kritisk dannelse dreier seg likevel om å være aktiv i møtet med samfunnets normer og regler. Ifølge Koritzinsky (2011) er balansen og samspillet mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering viktig i ethvert sosialt system (99). Han peker videre på at mens det legges stor vekt på refleksjon og kritisk tenkning i læreplanens formålkapittel, følges dette lite opp i kompetansemålene for samfunnskunnskap (Koritzinsky 2011:100). Samfunnsfaglæreren har med andre ord ikke sikret elevens kritiske dannelse ved å følge kompetansemålene for faget. Hvor mye vekt det legges på kritisk dannelse er dermed overlatt til lærerens didaktiske fantasi og tilnærminger i faget.

Jeg vil hevde at det i utviklingen av læreplanen i samfunnsfag også har foregått en nedtoning av den kritiske dannelsen. I den reviderte utgaven som trådte i kraft høsten 2013, har formuleringen om at "faget skal forsterke elevens evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant" som Koritzinsky (2011) fremhever blitt tatt bort. Kritisk tenkning nevnes ikke lenger. Det heter nå at "Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking." (udir.no 2013a). Dette kan riktignok forutsette evner til kritisk tenkning, men det står ikke lenger eksplisitt nevnt. Dette kan likegodt dreie seg om en rendyrket tilpasningsorientert tilnærming til faget. Det nærmeste vi kommer en kritisk tilnærming til faget er: "Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner." (udir.no 2013a). Her er det ikke kritisk tenkning i seg selv som fremheves, men dette kan selvsagt forstås som verktøy til analyse, drøfting og diskusjon. Jeg vil ikke gå videre inn i diskusjonen rundt denne delen av læreplanen, men utviklingstendensen er særlig interessant når jeg senere skal drøfte andre endringer av læreplanen. Utvikler samfunnsfaget seg til å bli et informasjonsorientert, og nyttefokuseret fag heller enn et dannelsesfag? Dersom endringene av læreplanen sparker i den retningen jeg har skissert, får vi mindre rom for kritisk dannelse i samfunnsfaget. Ifølge filosofen Arne Næss (2007) handler dannelse nemlig om noe annet enn kun innlæring av samfunnsfaglige begreper:

"Jeg liker begrepet dannelse. Dannelse er det motsatte av snevre og overfladiske holdninger. Dannelse har med klare, presise og dype tanker å gjøre. Dannelsessamfunnet er derfor noe annet enn informasjonssamfunnet." (gjengitt i Fjeldstad og Mikkelsen 2008:126)

Ifølge Fjeldstad og Mikkelsen (2008) ligger stikkordene klarhet, presisjon og dybde "snublende nær elementer i beskrivelsen av de grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag"

(ibid). Selv om den ikke nevner kritisk dannelse eksplisitt, kan læreplanen i samfunnsfag fremdeles sies å bære på en idé om at elevene skal få kritisk dannelse gjennom faget.

For å knytte den kritiske dannelsen til skjønnlitteraturens bidrag i samfunnsfag, vil jeg vise til en påstand av Koritzinsky (2011): "desto mer personlig, følelsesmessig og moralsk engasjert elevene blir i et emne, desto mer motivert vil de også bli for å skaffe seg mer kunnskap og innsikt i dette emnet" (Koritzinsky 2011:102). Jeg vil derfor se nærmere på elevenes opplevelse av hvordan skjønnlitteraturens form kan engasjere elevene på andre måter enn faglitteratur, gjennom ulike perspektiv og mulighet for innlevelse - gjennom tilgang til en opplevelsedimensjon.

1.5 Oppgavens oppbygning

Studien utforsker temaet "elevers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag". Den konsentrerer seg om et forskningsspørsmål som springer ut av dette temaet. Dette spørsmålet danner grunnlaget for intervjuene og derav studiens empiri. Kapittel 2 redegjør først for teori om skjønnlitteraturens potensial som kilde i samfunnsfag, deretter om forholdet mellom skjønnlitteratur og kritisk dannelse i samfunnsfag. Slik favner kapittelet det teoretiske rammeverket for hele studien. Kapittel 3 presenterer studiens metodiske tilnærming og drøfter relevante metodiske problemstillinger. Her redegjøres det for valg av forskningsmetode, dataproduksjon, og analytiske verktøy som er brukt for å gi best mulig kunnskap om studiens tema. I kapittel 4 presenteres datamaterialet. Det vil si mitt utvalg av elevers fortalte opplevelse av og oppfatning om skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfag. Dataene viser elevers ulike erfaringer og forståelse av hvilke fordeler og ulemper skjønnlitteraturen kan ha, som kildegrunnlag i faget. I kapittel 5 blir disse dataene tolket og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket. Studiens kapittel 6 runder av med en avslutning, og peker fremover med "Veien videre".

2 Teori

2.1 Skjønnlitteratur i samfunnsfagdidaktisk perspektiv

Vil elevene oppleve den franske revolusjonen annerledes gjennom øynene til en fallen kong Ludvig 16., forevige i Coldplays radio-hit ”Viva la Vida”, enn gjennom lærebokas beskrivelse av det revolusjonshungrige folkets vekselvise harme og jubel? Denne studien utforsker hvordan elever opplever at de kan lære av skjønnlitterære kilder i samfunnsfag. Dette er i seg selv samfunnsfagdidaktisk interessant fordi det sier noe om hvilket potensial skjønnlitteraturen har som kunnskapskilde i samfunnsfag. Det er i neste omgang særlig interessant fordi skjønnlitteratur har blitt fjernet fra *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*. I denne sammenheng snakker vi altså om et potensial og en funksjon ved samfunnsfaget man kan hevde at man i større grad ser bort fra. Jeg vil videre derfor først drøfte teori som sier noe om hvilket læringspotensial skjønnlitteraturen kan ha i samfunnsfag, før jeg drøfter hvordan endringen av læreplanen kan påvirke dette læringspotensialet.

2.1.1 Skjønnlitteraturens kognitive brobyggingspotensial og opplevelsesdimensjonen

Jeg vil i studien se *forståelse* i lys av kognitiv læringsteori. Ifølge Mayer (1992) er forståelse en kognitiv delprosess som inngår i *meningsfylt læring* - en læringsprosess som fordrer at eleven aktivt engasjerer seg i meningskonstruksjonen. Forståelse innebærer at en er i stand til å konstruere mening fra det en har lært, og kan bygge broer mellom ny og tidligere kunnskap (ref. i Manger, Helland, Lillejord & Nordahl 2011:200-201). Det dreier seg altså om mer enn å tilegne seg faktakunnskap, nemlig å skape mening av kunnskapen og se den i lys av det man allerede vet. Man må integrere den nye kunnskapen i en meningssammenheng. Slik kan elevene aktivt skape mening utover den informasjonen de finner eksplisitt i teksten.

Oppgaven vil forsøke å vise hvordan elevene kan lese skjønnlitterære tekster som beskriver fenomener innenfor samspillet mellom individ og samfunn, for videre å tolke, assosiere, sammenligne eller kontrastere innholdet i tekstene med deres allerede eksisterende kunnskap om temaene. Slik kan elevene skape forbindelser mellom informasjon i teksten og egne erfaringer - bygge kognitive broer (Ausubel 1977 ref. i Imsen 1998:191, Fjeldstad 2009:22, Mayer 1992) - og få *dypere forståelse* av temaene (Roe ref. i red. Turmo 2010:76).

Kognitivt brobyggingspotensial til tross; det kan være god grunn til å spørre seg hvorfor man i samfunnsfag skal ta i bruk en type kilder som ikke behandler *forholdet mellom*

det personlige liv og samfunnslivet i en “resonnerende og nøktern stil” som samfunnsvitenskaplig faglitteratur gjør (snl.no 2013a). Ett argument for å gjøre dette kan likevel være at forfattere gjennom skjønnlitterære tekster kan forholde seg til de samme fenomenene som samfunnsvitere studerer. Fredrik Engelstad (1992, ref. i Fjeldstad 2009) peker på hvordan det moderne gjennombrudds diktere sto i et produktivt forhold til sin tids samfunnsvitenskap og ga “beskrivelser av samfunnslivet som ofte var mer innsiktsfulle enn de vitenskaplige teoriene de lot seg inspirere av” (4). Han viser videre til hvordan skjønnlitteraturen kan ha en subjektiv tilnærming som kan utdype opplevelsen av å delta i samfunnslivet (ibid). Dette indikerer altså at man ved å legge bort den resonnerende og nøkterne skrivestilen, kan gi leseren en annen og kanskje mer innholdsrik innsikt, fordi leseren får del i *opplevelsen* av de samfunnsfaglige fenomenene den studerer. Skjønnlitteraturen kan dermed få en større *opplevelsesdimensjon* enn faglitteraturen.

Også i lærebøkene kan man ta i bruk subjektiv historiefortelling, men sannsynligheten er stor for at man av plasshensyn og for å lage en lærebok som passer i de fleste klasserom vil benytte relativt nøkternt språk, og liten plass på beskrivelsene sammenlignet med hva man kan tillate seg i en skjønnlitterær tekst. Skjønnlitteraturens styrke ligger nettopp i dens evne til å kunne fungere kontrasterende og å sette lærebokens gjengivelser av fenomener i motlys (Fjeldstad 2009:4-5). Samtidig er det lett å forstå at én enkelt tradisjonell lærebok aldri vil nå skjønnlitteraturen til knærne i omfang og variasjon, hva angår de mange hyllemeterne med bøker læreren kan ta for seg for å finne egnede skjønnlitterære kilder. Det store utvalget av skjønnlitterære tekster medfører ansvar, men åpner også store muligheter for læreren til å tilby elevene et variert kildetilfang og slik bygge “en grunnmur for differensiert og tilpasset opplæring” (ibid). Alle de ulike tekstene vil nå gjennom hos forskjellige elever i ulik grad. Den subjektive tilnærmingen kan gi en levende, induktiv tilgang til ulike begreper som ellers ville blitt behandlet mer “klinisk” og deduktivt i læreboka.

2.2 Hva er en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag?

Samfunnsfaglæreren *kan* altså gå med hodet hevet bort til seksjonen for skjønnlitteratur i skolebiblioteket. Men hvilken bok skal hun plukke ut av hyllen? Hvordan vet hun at hun har valgt en god kilde til dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet? Den må ifølge Roe (2010) inspirere leseren til å gjøre kognitive aktiviteter som å tolke, assosiere, sammenligne eller kontrastere innholdet i tekstene med det den allerede vet. En kilde kan ifølge Fjeldstad (2009) brukes informerende, illustrerende og

kontrasterende om emnet den behandler (3- 4). Det er lærerens konkrete didaktiske anvendelse av kilden som bestemmer hvilken funksjon som vektlegges i den konkrete undervisningssituasjonen (ibid). Læreren må altså ta i bruk sin fagdidaktiske *fingerspitzgefühl*, og velge en tekst som kan inspirere og engasjere nettopp *sine* elever til å tolke innholdet og det kilden informerer om, illustrerer eller kontrasterer.

For å gi et bilde av hva som kreves for at en skjønnlitterær tekst skal kunne gi elevene *dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet* innenfor rammene av samfunnsfagene, er det interessant å se nærmere på hva samfunnsfagdidaktikken forventer av arbeidet med en kilde. Hva skal elevene lære av kildene? Trond Solhaug (ref. i red. Turmo 2010) argumenterer for en begrepsfokusering av undervisning i samfunnsfag: “Begrepene i skolens samfunnsfag er det analytiske verktøyet som binder den komplekse kunnskapen om samfunn sammen” (237). Med henvisning til Magne Nyborgs (1978) begrepslæring, skriver han videre at begrepsforståelsen utvikles fra en ganske uklar, assosiativ fase, presiseres i relasjon til andre begreper og generaliseres gjennom forståelse av mange ulike varianter av begrepet. Derfor kan leseforståelse og lesestrategier i samfunnsfag “ha som utgangspunkt at de skal utvikle faget gjennom å belyse og styrke elevers forståelse av begrepene” (ibid). I vår sammenheng kan derfor en god kilde være en skjønnlitterær tekst som gir eleven mulighet til å utvikle sine begreper som er relevante for forståelsen av *forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet*. Teksten kan bidra til utvikling av elevenes begrepsapparat gjennom for eksempel å *informere* om et begrep, *illustrere* varianter av et begrep eller *kontrastere* elevenes eksisterende forståelse av begreper jamfør Fjeldstads (2009) forståelse av kilders potensielle funksjoner.

Holdninger og fordommer er eksempler på fenomener som kan være vanskelige å sortere i adskilte kategorier, og derfor ikke lette å gi innsikt i gjennom deduktive begrepsforklaringer i læreboka. De er gjerne overtatt av familie og venner ganske ureflektert, men likefullt sterkt knyttet til ens selvoppfatning (snl.no 2013b). En innsikt i ulike holdninger og fordommer kan være viktig for å forstå forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, fordi de dannes i relasjon til andre deltakere og institusjoner i samfunnslivet og implementeres i ens personlige liv. I det følgende utdraget fra Steffen Sørums (2002) roman “Fundamentalt nå” får vi et godt eksempel på hvordan skjønnlitteraturens subjektive perspektiv kan gi en slik innsikt, gjennom en induktiv tilnærming:

- Er det sant det han Tonyfyren sa den dagen nede på kafeen?
Hun snur seg og lener seg mot meg. Hårtuppene hennes stikker inn i øyet mitt og jeg trekker meg instinktivt bakover med nakken.
[...]

- ... Men det han sa om at du aldri kunne gifte deg med en norsk jente, er det sant?
Kunne du aldri giftet deg med meg liksom?

- Vi skal vel ikke gifte oss nå, skal vi det? fleiper jeg

- Ikke tull, Nabil, er det sant?

- Æsj, spiller det noen rolle da?

- Ja, det gjør det for meg, sier hun og trekker i fingrene.

[...]

- Klart ... Jeg vet ikke ... Hvor mange år skulle det ha gått før vi skilte oss da? Ti, tre kanskje bare ett år?

- Men herregud Nabil, sier hun oppgitt. Du kan ikke tenke slik!
Hun ser på meg med et irriterende og uforståelig smil.

- Jo, jeg må det! Dere nordmenn skiller dere som dere skifter underbukser. Se på Torstein, ikke sant? Han har aldri sett faren sin engang!

- Ikke vær dust. Du kan ikke skjære alle nordmenn over en kam.

- Kan jeg ikke det? Alle jeg gikk i klassen med hadde jo skilte foreldre.

- Nå overdriver du!

- Nei, det er sant! Hvis de ikke var skilt, ble de skilt eller var utro eller drakk. Slik er det ikke der jeg kommer fra, man har verdier.

- Mener du at nordmenn ikke har verdier?

Stina hever stemmen og det gjør meg usikker.

[...]

- Hvis jeg skal gifte meg. - Da vil jeg være sikker på at det varer livet ut. Man får bare den ene sjansen ...

- Men det finnes ikke noen garantier for det, der er aldri noen garantier ...

- Hun jeg skal gifte meg med ...

- Hun? Stina måper. Skal du si at hun må være jomfru og nå?

- Det var ikke det jeg skulle si, men: Ja, hun må være jomfru.

- Hvorfor det?

- Nei, hun bare må være det.

Stina stirrer vantro mot meg.

- Er jeg ikke ren nok? Faen du er dobbeltmoralisk! Hvor ren er du da?

- Men det er ikke det samme...

Stina ler. Øynene er kalde.

- Det er patetisk. Det er jo helt rett det Tony sa.

- Kamel! Roper jeg og slår i madrassen. Han heter Kamel.

(Sørum 2002:252-253)

Drøfting av personlige meninger og holdninger fremkommer ikke nødvendigvis i nøktern og resonnerende stil. Vi ser her et eksempel på hvordan skjønnlitteraturen kan være god på å speile forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet realistisk. Gjennom samtalen i utdraget, får vi innblikk i hvordan ulike forventninger kan føre til både ytre og indre motsetninger i menneskers forståelse av rett og galt, som deltakere i ulike og like kulturer samtidig. Vi får ta del i *opplevelsen* av å være del av en etnisk minoritet i Norge. Det er tydelig at Nadil er ukomfortabel med å bli konfrontert med sin egen moralske spagat som kjæreste med ei norsk jente som han ikke ville ha giftet seg med, og tvetydigheten i hans forventninger til sin kommende kone kontra sin egen manglende jomfrudom. Den åpne formen, og anelsen av de ulike sinnsstemningene og rollene i samtalen gjør at teksten er mettet med ulike perspektiver man kan gripe fatt i. Det lille utdraget peker effektivt ut

fenomener som tas opp i relevante kompetansemål, på ulike trinn. Hvorvidt denne teksten egner seg til bruk i barneskolen skal være usagt. Som tidligere nevnt er det opp til den enkelte lærer å gjøre sine fagdidaktiske vurderinger om hvorvidt en tekst passer å lese for sin elevgruppe. Jeg vil likevel bruke dette tekstutdraget som eksempel for å vise hvor nyttige skjønnlitterære tekster kan være for kompetansemål som kan knyttes til formålet om å gi elevene *dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet*:

Etter 7. trinn:

- gje døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur
- samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap

Etter 10. trinn

- gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar
- analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep
- gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme
- gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn

Etter VGI

- definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid
- diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar
- drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette

Utdraget kan brukes til å illustrere kompleksiteten i det å stå med én fot i en etnisk minoritetskultur og den andre i majoritetskulturen. Mer komplisert blir det når Nabil måler sine personlige valg og verdier på to forskjellige skalaer definert av disse ulike arenaene for samfunnsliv. Med teksten som utgangspunkt kan man drøfte begreper som bl.a. identitet, kultur, fordommer, rasisme og religiøs, etnisk og kulturell variasjon. Dersom kilden kan benyttes til å inspirere elevene til å tolke, assosiere, sammenligne eller kontrastere innholdet i teksten med slike begreper, er dette en god skjønnlitterær kilde til bruk i samfunnsfag (Roe ref. i red. Turmo 2010:76). Hvorvidt dette er tilfelle i en gitt elevgruppe blir opp til den enkelte lærers fagdidaktiske vurdering og praktiske erfaring å avgjøre.

2.2.1 Opplevelse, innlevelse og erkjennelse

Vi har nå sett et eksempel på en skjønnlitterær tekst som kan benyttes for å arbeide med ett formål med samfunnsfaget. Det er likevel ikke helt klart hva som generelt kan gjøre

skjønnlitteratur godt egnet til bruk i samfunnsfag. Det vil jeg gjøre ved å ta opp tre viktige dimensjoner ved lesingen: opplevelse, innlevelse og erkjennelse. Fjeldstad (2009) drøfter sammenhengen mellom disse tre dimensjonene i sin artikkel om lesing i samfunnsfag. Det er vanskelig å tenke seg at en kilde i samfunnsfag er god kun fordi *innholdet* er viktig eller bra. Som leser er man avhengig av at kunnskapen formidles gjennom en hensiktsmessig, god *form*. På samme måte som vi kan si at elementer som form og innhold, eller motivasjon og læring har en gjensidig påvirkning, knytter Fjeldstad (2009) opplevelse og innlevelse sammen med *erkjennelse* og mener at de tre dimensjonene kan gli over i hverandre og belyse og forsterke hverandre (2009:1). For å finne ut om dette stemmer overens med elevenes erfaring med tekstarbeid i samfunnsfag, tas disse dimensjonene opp i intervjuene. Det kan derfor være nyttig å gjøre rede for hvilken betydning jeg legger i de enkelte begrepene.

Innlevelse handler om å kunne "leve seg inn" i noe, altså å sette seg i andres sted. Evnen til innlevelse i et annet menneskes situasjon eller tankeliv kalles empati (snl.no 2014d). Dette er et minst like viktig aspekt som innlevelsen i seg selv, fordi det viser hvorfor innlevelse kan være en viktig side ved lesingen. Dersom teksten åpner for innlevelse, åpner den følgelig også for utvikling av empati. Tekster som lykkes i å få leseren til å leve seg inn i andre menneskers tanke-, og følelsesliv kan derfor forsterke leserens evne til solidaritet, som er et viktig element i Klafkis (2001) dannelsesbegrep. Innlevelse er derfor også et interessant aspekt ved lesingen i diskusjonen om samfunnsfaget som dannelsesfag.

Opplevelse kan forstås som innholdet av en persons subjektive erfaring som man kan få av ytre sansepåvirkning, følelser, tankeprosesser (snl.no 2014e). Denne studien dreier seg om elvers opplevelse av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag, altså leseopplevelsen. Samtidig er også opplevelsen som kommuniseres i teksten, som leseren får ta del i gjennom *innlevelse*, viktig for å forstå tekstenes læringspotensial. Slik henger innlevelse sammen med opplevelse.

Erkjennelse er "den virksomhet hvorved vi vinner kunnskap" (snl.no 2014f), altså prosessen som fører til læring. Læring blir i moderne psykologi forstått som "en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring" (snl.no 2014b). Her ser vi at Fjeldstad (2009) finner støtte for sammenhengen mellom opplevelse og erkjennelse, i psykologien. Erkjennelse blir også brukt om selve kunnskapen man tilegner seg (snl.no 2014f). Dette er relevant i diskusjonen om hvilken kunnskap elevene skal få i samfunnsfag.

Gjennom intervjuene i denne studien håper jeg å finne ut hvordan elevene erfarer at evnene til opplevelse, innlevelse og erkjennelse kan virke sammen, når de leser en skjønnlitterær tekst og andre kilder i samfunnsfag. Slik vil jeg forsøke å svare på hva de ser på som en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag.

2.3 Hvordan benytte skjønnlitteratur i samfunnsfag?

Vi vet nå litt mer om hva som kan forstås som en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag. Når læreren har forsynt seg godt av skolebibliotekets skjønnlitterære skatter, melder det seg likevel et nytt spørsmål: hvordan skal elevene mine arbeide med disse tekstene for å sikre at de får en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet? Fra Roe (2010) vet vi at elevene må tolke og knytte innholdet i teksten til egne erfaringer ved å assosiere, sammenlikne og kontrastere disse (ref. i red. Turmo 2010:76), også kalt *kognitiv brobygging* (2.1.1). Dette legger likevel ikke spesielle føringer for utformingen av undervisningen. En slik kognitiv “brobygging” kan gjøres individuelt eller i plenum, med og uten innblanding av andres stemmer.

Rødnes og Ludvigsen (2009) studerer hvordan noen elever arbeider med Christian Kroghs roman “Albertine” fra 1886. Arbeidet foregår riktignok i norskfaget, hvor elevene arbeider med litteraturhistorie og leser tekster fra perioden 1850-1880-tallet. Studien er et glimrende eksempel på at man kan arbeide med skjønnlitteratur i gruppesamtaler mellom elever, etter å ha lest en tekst/tekstutdrag. Elevene har lest teksten og blir stilt spørsmål om hvordan Albertine beskrives i gjennom det hun gjør og føler, og elevene får i oppgave å samtale i grupper. I samtalen mellom elevene viser Rødnes og Ludvigsen (2009) hvordan to av elevene overbeviser en tredje elev om at det ikke er selvsentrert feighet, men et spørsmål om familiens ære og sosiale normer som styrer Albertines oppførsel. Disse fenomenene relaterer de til kunnskap om det å leve i det norske og andre samfunn før og i dag. Som Rødnes og Ludvigsen (2009) skriver viser utdraget at “elevene resonnerer kollektivt, og at de bygger konstruktivt på egne og hverandres perspektiver og stemmer” (241). Denne metoden; å lese individuelt og samtale i grupper, kan ha stor overføringsverdi til arbeidet med å utdype forståelsen av *forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet*. Ved å stille et par spørsmål til teksten aktualiseres elevenes eksisterende, erfaringsbaserte forhåndskunnskap og de drøfter samfunnsvitenskaplige fenomener på eget initiativ. Elevene har til å begynne med svært ulike oppfatninger om hvorfor hovedpersonen ter seg som hun gjør. Likt for alle tre er likevel at de engasjeres av at 1800-tallets Albertine oppfører seg annerledes enn de selv hadde gjort. Kilden kontrasterer deres oppfatning av hvordan man kan oppføre seg når man er ute og går på Karl Johan. Slik motiverer teksten til undring og diskusjon rundt årsaken til Albertines oppførsel, gjennom beskrivelser av noe elevene kan kjenne seg igjen i.

Selv om Fjeldstad (2009) skriver at skjønnlitterære tekster kanskje er best egnet til å åpne opp for temaer (4), vil jeg hevde at dette kan være å underkjenne noe av potensialet ved

bruk av slike kilder. Som Rødnes og Ludvigsen (2009) viste i sin studie, kan man uten problemer drøfte samfunnsfaglige temaer også i *norskfagets* mer grundige behandling av skjønnlitteraturen. Kanskje forutsetter en mer omfattende behandling av skjønnlitterære kilder i samfunnsfag et samarbeid med norsklæreren, for å sikre nok arbeidstid til å lese lengre tekstutdrag. Dette er ikke nødvendigvis noen hindring. Eisner (1991) er opptatt av at skoledagen, undervisningen og pensumet har blitt for fragmentert: “Few bridges between subject areas are made available, and most students do not expect that there should or even could be conceptual connections among the subjects they study” (557). Tettere integrering av norskfagets skjønnlitteratur i samfunnsfag kan hjelpe med denne kognitive brobyggingen og kan slik tenkes å gi elevene en bedre helhetsforståelse av den kulturen de studerer. En kultur som forøvrig er den samme i både norsk- og samfunnsfagene. Tverrfaglig samarbeid kan også være nødvendig fordi arbeid med skjønnlitteratur er krevende for elevene. Rødnes og Ludvigsen (2009) finner at elevenes kapasitet til å forene kunnskap fra ulike områder til en sammenhengende tolkning, som Roe (2010) mener er avgjørende for dypere forståelse, er svært varierende (Rødnes og Ludvigsen 2009:236-237). Her bekrefter altså empirien Eisners (1991) bekymring, og behovet for øving i å bygge kognitive broer mellom tidligere og ny kunnskap (Fjeldstad 2009, Mayer 1992). Dersom elevene ikke får gjort dette innenfor de rammene de blir gitt for arbeidet med skjønnlitteratur, forsvinner det sentrale poenget med å bruke slike kilder i samfunnsfag.

Alle er likevel ikke enige i at det er hensiktsmessig å arbeide med skjønnlitteratur gjennom metoden Rødnes og Ludvigsen (2009) skisserer. Legger metoden opp til *lystbetont* lesing? Den franske pedagogen og forfatteren Daniel Pennac (1992) advarer mot å bruke skjønnlitteratur som utgangspunkt for forskjellige skoleoppgaver. Han mener at slike undervisningsmetoder kan “oppdra elevene til å bli litteraturhatere og lesevegrere i stedet for begeistrede bokelskere” (ref. i Roe 2011:137). Forsøk på å tvinge elevene til å lese, fører automatisk til en motvilje mot det, mener han. Han definerer derimot en rettighetsliste kalt *Leserens ukrenkelige rettigheter* (Pennac 1999:83-84), hvor retten til “ikke å lese”, “å hoppe over sider”, “ikke å lese ut en bok”, “lese hva som helst” og “til å tie” ikke kan sies å gå godt sammen med et mer eller mindre tvangsbasert opplegg for lesing i samfunnsfag. Heldigvis presenterer han også forslag til hvordan man *kan* bruke skjønnlitteratur i undervisning, uten å drepe elevens leselyst. Pennac (1992) mener at lærere må dele sin egen glede over god litteratur med dem dersom elevene skal bli glad i å lese. Han mener at høytlesning er bra, også for elever i videregående skole. I sin egen lærerpraksis opplevde han at høytlesing fungerte godt for en gruppe skoletrøtte og teorisvake elever. Elevene skulle ikke ta notater

eller forberede seg på påfølgende oppgaver. De skulle lytte og fikk komme med spørsmål underveis. Han tydeliggjorde situasjonene, understreket temaet og vektla nyansene i handlingen for å hjelpe elevene ytterligere inn i handlingen. Etterhvert ga elevene uttrykk for at stemmen hans ble en litt irriterende innblanding, og de ville heller lese på egenhånd (ref. i Roe 2011:137). Følger vi Pennacs (1992) eksempel, kan vi lese høyt for elevene og gi rom for autentiske spørsmål fra elevene underveis. På denne måten inviteres elevene til å tolke, assosiere, sammenligne eller kontrastere innholdet i tekstene med kunnskapen de har, slik Roe (2010) anbefaler for dypere forståelse. Dersom vi lykkes i å spre vår leseglede til elevene, kan de selv motiveres til å lese skjønnlitteratur. Som lærere kan vi så tilby dem et utvalg tekster/tekstutdrag som dreier seg rundt temaer som er relevante for forståelsen av *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet*. Skal vi følge Pennacs (1992) teorier, virker kanskje høytlesning av skjønnlitteratur som det mest realistiske å få til innenfor rammene av samfunnsfagene. Det kan også være hensiktsmessig med tanke på fordelene av å ha felles referanser når man i plenum skal bygge kognitive broer til begrepene som læres i samfunnsfaget.

2.4 Læreplanendring i lys av didaktiske grunnsyn – har pendelen svingt?

I den reviderte utgaven av læreplanen i samfunnsfag, som gjelder fra høsten 2013, er ikke *skjønnlitteratur* lenger eksplisitt nevnt i definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. I det følgende vil denne endringen, og mulige implikasjoner av den, drøftes i lys av relevant didaktisk teori. Dette er selvsagt interessant for denne studien spesielt, fordi det dreier seg om skjønnlitteraturens kår i samfunnsfag. Gjennom teoretisk drøftning prøver jeg å finne et svar på dette: Har pendelen i utformingen av samfunnsfagets læreplan svingt, fra en åndsvitenskaplig orientert til en naturvitenskaplig orientert didaktikk?

Diskusjonen rundt hvilke didaktiske grunnsyn som skinner igjennom i utviklingstendensene i læreplanrevideringene, er også interessant når det gjelder utviklingen av læreplanverket i den norske skolen generelt. Slik kan denne studien også være en stemme i en mer generell debatt om utvikling av norsk skole. Jeg stiller implisitt også spørsmål ved hvorvidt endringen av læreplanen kan være et uttrykk for et økt fokus på mål- og resultatstyring i skolen. Minst like interessant er da spørsmålet om hva dette fokuset går på bekostning av. Gjør endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* at samfunnsfaget mister noe av sin danningsfunksjon? Det vil jeg se nærmere på nedenfor.

2.4.1 Form og innhold i faglitteratur og skjønnlitteratur

Denne studiens mest håndfaste bidrag til samfunnsfagdidaktisk forskning, er empiri om elevers opplevelse av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Denne empirien presenteres for å bedre kunne beskrive hvilket læringspotensial skjønnlitteraturen kan ha i samfunnsfag. Den beskriver samtidig noe av det endringen av læreplanen kan føre til at forsvinner fra faget. Noe av skjønnlitteraturens potensielle funksjon i samfunnsfag vil i det følgende beskrives teoretisk. Skjønnlitteratur som kunnskapskilde er interessant med henblikk på både form og innhold. Den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (2001) kommer med en påstand som kan berøre begge disse dimensjonene ved kildene i samfunnsfag; han hevder at barn og unge på skolen blir presentert for et altfor harmonisk bilde av en konfliktfri virkelighet i nære relasjoner og samfunnet. Han mener at det kan ligge en pedagogisk oppfattelse av at barn ikke er psykisk og intellektuelt rustet til å bearbeide virkelighetens "modsatninger, brutalitet og utilstrækkelighet" og derfor trenger et "renset idealiseret billede af virkeligheden" (Klafki og Christensen 2001:132-133). Den påståtte forsømmelsen overfor barn og unge kan selvsagt handle om innholdet elevene får tilgang til gjennom samfunnsfaget, men som Eisner (1991) påpeker kan også formene elevene lærer å finne kunnskap gjennom definere grensene for hva de kan lære om nåværende og tidligere kulturer (553). Form er derfor vel så viktig som innhold, fordi det muliggjør tilgangen til ulike deler av innholdet.

For å illustrere hvordan ulike tekster kan behandle det samme samfunnsfaglig relevante temaet ulikt i egenskap av sin form, vil jeg vise to fremstillinger av begrepet roller. Den første er hentet fra læreboka *Fokus* (2009):

”En rolle kan defineres som et sett av forventninger knyttet til en posisjon eller situasjon. Vi forandrer oppførsel og fyller forskjellige roller avhengig av hvem vi er sammen med, og hvilke forventninger vi blir møtt med (...) Når omgivelsene har forskjellige eller kryssende forventninger til et menneske, opplever denne personen et krysspress. Krysspress fører ofte med seg en rollekonflikt fordi du må velge hvilke forventninger du vil innfri.” (Haraldsen og Ryssevik 2009: 23)

Læreboka gjør som vi har sett faglitteratur skal gjøre, ifølge Store Norske Leksikon; fremstiller emnet "i en resonnerende og nøktern stil" (snl.no 2013a). Den neste fremstillingen tilhører Arild Nyquists (1978) bok *Kollvikabrev*. Han anvender en mindre nøktern skrivestil i sin tilnærming til emnet:

”Roller opptar meg meget. Jeg har spilt ganske mange roller i årenes løp, som bokser, som nevrotisk vrak [...] I går spilte jeg en av de middels hjemlige rollene – rollen som tallerkenknuser [...] Vi hadde hatt en ganske heftig krangel om det gamle temaet mat – sønnen min ville ikke spise, han er en nokså lei skurk i matveien som liker fisk den ene dagen og ikke fisk den andre dagen [...] og da jeg sa: Sludder og pølsevev, spis fisk! –

la Anne-Kari fra seg gaffelen og sa: Ikke snakk sånn til ham! Han kan få speilegg i stedet. Nå ble det bråk: Jeg tok tallerkenen opp fra bordet, løftet den halvveis over hodet og skrek: Elendige snile! Nå knuser jeg! Anne-Kari hevet to armer og sa: Nei, Arild – ikke knus! [...] Datteren min på 16 ropte: Din hysteriske dritjtjævel! [...]. Sønnen min sa: Du tør ikke! HVA? Hva var det for slags provoserende snikksnakk! [...] Enda større grunn til å hive tallerkenen i gulvet. Jeg spilte nå rollen som provosert, trakassert og hissig tallerkenknuser. Fremdeles skjedde likevel ingenting [...], den kom liksom ikke skikkelig av sted, noe manglet åpenbart – hva da? Jo, tallerkenknuseren ønsket å bli fritatt fra sin rolle – som tallerkenknuser. Fortvilet så jeg meg omkring etter hjelp [...] Så knuste jeg. Eller rollen knuste. Etterpå sopte jeg opp etter meg og kom øyeblikkelig ut av rollen som tallerkenknuser. Jeg gled i stedet over i rollen som angrende tallerkenknuser, en rolle jeg ikke fikk helt skikkelig tak på [...] De andre gled derimot lynraskt og selvsikkert inn i sine nye roller, som lovlig sinna datter, forurettet kone og oppgitt sønn. Vi spilte disse fire rollene en times tid – så gled hver især ganske rolig tilbake til seg selv igjen.” (gjengitt i Fjeldstad 2009:5).

Teksten til Nyquist (1978) tillater seg tidvis å være alt annet enn nøktern, formidler egenskaper ved rollebegrepet gjennom en anekdote, og legger ikke vekt på faglige begreper eller presiseringer. Det som kommer tydeligst til syne i Nyquists (1978) tekst er opplevelsesdimensjonen ved rollebegrepet, og fenomenene den omhandler. Selv om den første teksten har en mer presis og eksplisitt bruk av begreper, kan man hevde at opplevelsesdimensjonen som uteblir fra denne teksten er vel så viktig, for å få en dypere forståelse av rollebegrepet. Likevel kan man ikke basere seg på slike skjønnlitterære tekster alene. Som Fjeldstad (2009) skriver, ligger styrken ved bruk av slike kilder i deres kontrasterende kraft, at den er noe annet enn den nøkterne tilnærmingen i faglitteraturen. Derfor er man også avhengig av faglitteraturens tilnærming. Dersom en slik kombinasjon lykkes i samfunnsfag kan skjønnlitterære kilder bidra til å utdype "de opplevelseskvaliteter som er en del av samfunnslivet" (Engelstad 1992 ref. i Fjeldstad 2009:5).

2.4.2 Klafki: Dannelse og den kritisk-konstruktive didaktikk

Trenger elever å lære om opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener? Jeg vil videre argumentere for at denne tilnærmingen kan være en del av dannelsen som Klafki (2001) mener at skolen bør gi elever. For å forstå hvordan han kobler dannelsen med relevant didaktisk teori, må vi vite hva han legger i ordet didaktikk. Didaktikk er ifølge Klafki (2001) en overgripende betegnelse for vitenskaplig pedagogisk forskning, teori- og konseptdannelse med henblikk på alle former for målrettet, systematisk gjennomtenkt undervisning og med henblikk på den innlæring som skjer i en slik undervisning (Klafki & Christensen 2001:110). Det er her altså snakk om vitenskaplig kunnskap som kan legges til grunn for undervisningsmetoder i et skolefag, og lede undervisningen i en bestemt retning. Han gir også forslag om en slik retning, gjennom sin egen fremstilling av en didaktikk som han

mener er en nødvendig utvikling av den åndsvitenskaplige didaktikken (Klafki & Christensen 2001:103): *Den kritisk konstruktive didaktikk* retter seg mot et mål om å gi alle barn og unge (og voksne) som tilbys pedagogisk støtte i deres læringsprosesser mulighet for å øke deres selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevne i alle livets henseender (Klafki og Christensen 2001:108). Den kritisk-konstruktive didaktikken bygger slik på et dannelsesteoretisk fundament (Klafki & Christensen 2001:113).

Klafki (2001) argumenterer for at dannelsesbegrepet kan være en formålstjenlig målkategori for lærerens praktisk-pedagogiske bestrebelser og teorier som ligger til grunn for dem, i samfunnsfagdidaktikken. Han mener at man trenger en slik samlende målkategori i didaktikken. Uten det risikerer man, ifølge Klafki (2001), at de bestrebelser man gjør seg innenfor et didaktisk område faller fra hverandre i "et usammenhengende virvar af sideordnede enkeltaktiviteter" (Klafki & Christensen 2001:114). Han peker på at man i nyere pedagogiske og didaktiske konsepter ser bort fra dannelsesbegrepet, men benytter andre sentrale begreper som inngår i dette begrepet, som "evne til selv- og medbestemmelse", "evne til å handle autonomt", som i realiteten tjener samme formål som dannelsesbegrepet (ibid.). Derfor kan man like så godt, trygt samles om dannelses som målet for samfunnsfaget, ifølge Klafki (2001).

Ved å se hvordan Klafki (2001) kobler *dannelse* til den kritisk-konstruktive didaktikken, kan vi forstå hvorfor han mener at begge deler hører hjemme i en skole som skal lære elevene opp til å bli dannede og samfunnskritiske borgere. Dette gjør det også enklere å se hvordan det å formidle opplevelsedimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener kan være viktig i samfunnsfagundervisningen. Klafki (2001) knytter den kritisk-konstruktive didaktikk til dannelsesbegrepet, ved å vise at dannelses historisk sett har vært et kritisk-progressivt, samfunnskritisk begrep. I dannelsesbegrepet, utviklet mellom 1770 og 1830, ligger opplysningstidens sentrale tanke om ethvert menneskes rett til og mulighet for å nå frem til en selvbestemmelse, eller som Kant sier: "det enkelte menneskes udtrædelse af en selvforskyldt umyndighed" (Klafki & Christensen 2001:114). Samfunnskritikken i begrepet ligger dermed i at menneskene som del av et samfunn først er umyndig, inntil det erverver og utvikler evnen til selvbestemmelse. Myndiggjøring er altså en viktig side ved dannelses, ifølge Klafki (2001). Videre mener han at dannelsesbegrepet inneholdt oppfattelsen om det enkelte menneskes rett til pedagogisk basert utfoldelse av alle dets muligheter. Dannelses kan gjøre menneskene i stand til å samtale og diskutere egne erfaringer på en måte som gjør at samfunnet utformes basert på menneskers fornuft, og utvikle samfunnet basert på mest mulig humane livsbetingelser for flest mulig. Dette kan eventuelt innebære å bryte ned illegitime

regimer, for å forstørre spillerommet frihetsutfoldelse for flest mulig (Klafki & Christensen 2001:114). Her ser vi hvordan oppøving av evne til medbestemmelse og solidaritetsevne, gjennom å engasjere seg i diskusjoner som fremmer frihetsutfoldelse for flest mulig, kan utgjøre viktige komponenter i en slik dannelselse, og knyttes til evnen til å refleksjon rundt egne og andres erfaringer. Elever trenger derfor innsikt i andre menneskers opplevelse. Både evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og opplevelsesdimensjonen som inngang til å forstå egen og andres livssituasjon, finner gjenklang i læreplanen for samfunnsfaget. Under formålsdelen heter det at:

”Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.” (udir.no 2013a)

Dette utgjør derfor et godt utgangspunkt for den videre diskusjonen rundt dannelselse som målkategori, og opplevelsesdimensjonens plass i samfunnsfaget. Dette er spesielt interessant for denne studiens perspektiv- og innlevelsesaspekt. Innsikt i opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener kan gi evne til refleksjon rundt egen og andres livssituasjon. En slik innsikt kan derfor være viktig for å kunne diskutere saker som angår seg selv og andre, på fornuftig vis og til flest muligs beste.

I denne studien stilles det gjennomgående spørsmål om hvorvidt *skjønnlitteraturen* kan bidra til å utvikle elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv, for slik å kunne drøfte egne og andres livserfaringer. Av dette spørsmålet kan det utledes en didaktisk diskusjon om hvilken oppgave samfunnsfaget har i å utvikle elevers selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Disse evnene kan vanskelig operasjonaliseres for å måles gjennom tradisjonelle prøveformer i samfunnsfag. Dette trenger ikke bety at slike evner er irrelevante for samfunnsfaget, noe som blir et viktig moment i den videre diskusjonen rundt *skjønnlitteraturens* nytteverdi i samfunnsfag.

Som vi har sett av dannelsens rolle i Klafkis (2001) kritisk-konstruktive didaktikk, kan samfunnsfaget tillegges andre mål enn å kunne gjengi og forstå samfunnsfaglige begreper og fenomener eksplisitt og presist. Elevene bør også få tilgang til opplevelsesdimensjonene ved disse begrepene og fenomenene. Drøftingen av de faglitterære og *skjønnlitterære* kildenes form og innhold har vist at en kombinasjon av tilnærmingmåter kan hjelpe elevene til å lære litt av begge deler.

2.4.3 Læreplanendringen i ideologikritisk perspektiv

En viktig motivasjon for å gjøre denne studien, var endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* som ble gjort i læreplanen for samfunnsfag i den reviderte utgaven, som trådte i kraft høsten 2013. I den nye versjonen utelates *skjønnlitteratur* fra å nevnes eksplisitt. Mens det tidligere het at man skulle lese “faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker” (LK06 ref. i Fjeldstad 2009:6) er det nå kun *faglege tekstar* alene som nevnes, og skal leses “for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske.” (udir.no 2013b). For å forstå mer om hva som lå bak denne endringen, kontaktet jeg Tarjei Helland som var leder for læreplangruppa som foretok endringen. Jeg stilte ham noen spørsmål om endringen, og skjønnlitteraturens rolle i samfunnsfaget. Før jeg drøfter Hellands svar på spørsmålene, vil jeg vise til noen av Klafkis (2001) perspektiver rundt utforming av læreplaner.

Klafki (2001) mener at man må ta høyde for at bevisstheten som kommer til uttrykk i didaktiske dokumenter, som for eksempel læreplanen i samfunnsfag, kan bestå av ideologier. Ideologier er her forstått som ureflekterte, samfunnsformidlede og interessebundne, samfunnsmessige forestillinger, som ifølge Klafki (2001) kan være påviselig feilaktige. Dersom man erkjenner denne muligheten for uheldig innblanding av ideologi i didaktiske dokumenter, må man ta med seg en ideologikritisk problemstilling i enhver historisk-hermeneutiske undersøkelse av dem (Klafki og Christensen 2001:134). Min drøfting av læreplanendringen vil være historisk-hermeneutisk fordi jeg drøfter og fortolker endringen og Hellands utsagn som en del av en læreplanutvikling, over tid. Fordi jeg erkjenner en mulighet for en ideologiinnblanding i utviklingen av læreplanen i samfunnsfag, er det interessant å inkludere et Klafkis (2001) ideologikritiske perspektiv i den følgende drøftingen av endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*.

Når det gjelder *hvilke* ideologier jeg mener at pendelen kan svinge mellom i utviklingen av samfunnsfaglæreplanen, deler jeg bekymringen til en av vår tids fremste filosofer Martha Nussbaum. I sin bok *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), skriver hun at utdanningsinstitusjoner kvitter seg med alt ”overflødig” for å kunne være konkurransedyktige, lønnsomme og effektive på det internasjonale markedet. Hvis denne trenden fortsetter, skriver hun:

”kommer land over hele verden snart til å produsere generasjoner av nyttige, føyelige, teknisk adekvate maskiner, heller enn fullstendige borgere som kan tenke selv, kritisere tradisjoner og forstå betydningen av andre menneskers lidelse og prestasjoner” (Nussbaum 2010, gjengitt i Engh & Hærgard 2013:23)

Hun synes å dele Klafkis (2001) bekymring over at elevene ikke blir presentert for en undervisning som legger til rette for samfunnskritikk, og oppøving av evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hun legger også vekt på viktigheten av å forstå hvordan andre mennesker opplever ulike situasjoner, *opplevelsesdimensjonen*. Dersom man fortsetter å kvitte seg med de delene av pensum som kan bidra til å gå dypere inn i opplevelsesdimensjonen, pensum som riktignok ikke gjør elevene målbart mer konkurransedyktige og attraktive på arbeidsmarkedet, mister elevene mulighet for dannelse i faget. Dersom faget fremdeles makter å "stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap" slik det heter at det skal gjøre i læreplanen (udir.no 2013a), vil det derfor dreie seg om et mindre reflektert og empatisk medborgerskap. Når fagene derimot

"blir praktisert på sitt beste, er de imidlertid gjennomsyret av det vi kan kalle humanvitenskapenes ånd: av undersøkende, kritisk tenkning, dristig fantasi, innlevelse i mange forskjellige typer menneskelig erfaring og forståelse av kompleksiteten i den verden vi lever i - en verden hvor folk står ansikt til ansikt over språklige, geografiske og nasjonale hav." (Nussbaum 2010, gjengitt i Engh & Hærgard 2013:23)

Tanken om at elevene skal forstå mennesker på tvers av "språklige, geografiske og nasjonale hav" kjenner vi igjen også fra den nye definisjonen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, hvor elevene skal lese for å forstå andre tider, steder og mennesker. Spørsmålet er bare om *faglitteraturen alene* er skikket til å øve elevene opp i evner som kreves for å bygge opp en slik forståelse.

2.4.3.1 To ulike didaktiske grunnsyn

Først skildrer Nussbaum (2010) en ideologi hvor elevene nærmest sees på som maskiner som skal tilpasses samfunnet, og arbeidsmarkedet, og hvor den samfunnskritiske stemmen ikke er tilstede i samfunnsfaget. Den andre ideologien er "gjennomsyret av humanvitenskapens ånd" og inkluderer "undersøkende, kritisk tenkning, dristig fantasi og innlevelse". Hun mener dette følger av at faget blir praktisert på sitt beste og ruster elevene til å forstå kompleksiteten i verden de er del av. Disse to ideologiene kan knyttes til to ulike didaktiske grunnsyn; den første hvor elevene sees på som maskiner kan knyttes til det Hiim og Hippe (1998) definerer som *naturvitenskaplig orientert didaktikk*. Her blir

"elevenes læreforutsetninger langt på vei betraktet som kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan gjøres til gjenstand for objektiv kartlegging/diagnostisering. (...) Faren for å oppfatte eleven som en "klient" eller pasient er til stede." (Hiim og Hippe 1998:118).

Dette grunnsynet passer godt overens med en mål-middel-tenkning, hvor skolen er en arena for å lære målbar kunnskap, og kan tilpasse undervisningen til elevene for at de

skal kunne prestere best mulig på nasjonale og internasjonale tester. Den andre ideologien har et tydelig utspring fra den åndsvitenskaplige didaktikken.

Dette grunnsynet betrakter i større grad enn den naturvitenskaplig orienterte didaktikken

”eleven som et subjekt (...) En har hatt stor tro på det kulturelle innholdets positive påvirkning på elevene, og har dermed fokusert mer på prinsipper for innholdsvalg enn på den enkelte elevs muligheter og problemer (...) Det blir hevdet at følelsesmessige, intellektuelle og ferdighetsmessige forhold preger elevens forutsetninger som helhet, og det blir derfor ikke tilstrekkelig å kartlegge elevens intellektuelle og ferdighetsmessige forutsetninger for skolearbeidet. Minst like viktig er det å forstå elevens følelsesmessige opplevelser og reaksjoner. Denne forståelsen kan først og fremst oppnås gjennom samvær og dialog, og en er spesielt opptatt av subjektiv innlevelse og empati i dialogen mellom lærer og elev” (Hiim og Hippe 1998:119-120).

I dette perspektivet skal elevene tilegne seg kunnskap fra å eksponeres for kulturelt innhold. I tillegg til ferdigheter og intellekt, skal elevens følelser inkluderes i undervisningen fordi dette også er en del av eleven som skal utvikles. Som Hiim og Hippe (1998) påpeker, kan elevens følelsesmessige opplevelse og reaksjoner ikke måles gjennom tester, men må forstås gjennom dialog. Dette grunnsynet betoner også betydningen av subjektiv innlevelse og empati i læringssituasjonen. Disse vesentlige, subjektivt orienterte sidene ved den åndsvitenskaplige didaktikken skiller seg fra den mer objektivt orienterte naturvitenskaplige didaktikken.

Endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* vil drøftes i lys av disse to didaktiske grunnsynene. I drøftingen av Hellands svar om endringen, spør jeg om endringen er et uttrykk for at pendelen i samfunnsfag svinger bort fra den åndsvitenskaplige didaktikken og mot en naturvitenskaplig didaktikk. Denne studiens rammer begrenser diskusjonen til å omhandle samfunnsfaget, men en slik diskusjon kan som nevnt også være interessant i diskusjon av trekk ved generell læreplanutvikling i Norge. Går vi fra å fokusere på å utdanne elever til å bli selvstendige, empatiske, samfunnskritiske mennesker til å "produsere generasjoner av nyttige, føyelige, teknisk adekvate maskiner" (Nussbaum 2010)?

2.4.3.2 Helland om endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*

Tarjei Helland var leder for læreplangruppen som utarbeidet forslaget til den reviderte læreplanen i samfunnsfag. Per e-post (vedlegg 1) stilte jeg ham noen spørsmål for å få vite mer om hvilke hensyn de forsøkte å ivareta, da de reviderte denne delen av læreplanen. Helland ble spurt om hvorfor skjønnlitteraturen ikke lenger nevnes eksplisitt i *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*. Han svarer at dette var en pragmatisk vurdering som ble gjort av gruppa, for å innfri revideringens mandat om å tydeliggjøre grunnleggende ferdigheter på fagets premisser. For å gjøre det mente læreplangruppa, ifølge Helland, at de

måtte tørre å sentrere de sidene av ferdighetene som er mest sentrale for nettopp dette faget, og at dette begrunnet prioriteringen av faglitteraturen. Han innrømmer at det kan forstås som en nedprioritering av skjønnlitteratur, men peker på at de i den tidlige fasen arbeidet med formuleringer som var mindre ekskluderende overfor andre teksttyper enn faglitterære. "Slike formuleringer fikk imidlertid ikke særlig støtte utenfor læreplangruppa, og vi endte med formuleringen som nå står." (vedlegg 1). Helland selv mener at man i samfunnsfag kan bruke "Alle typer tekster som kan reise og/eller belyse/drøfte/problematisere/vurdere/eksemplifisere osv faglige temaer, forhold og problemstillinger. Jeg tror det er viktig å benytte mange ulike tekster i samfunnsfag." (ibid.). Han mener at det heller ikke var læreplangruppas hensikt å ekskludere skjønnlitteraturen fra samfunnsfag. Samtidig medgir Helland at endringen til å ikke nevne skjønnlitteraturen eksplisitt kan forstås som et "signal om at det ikke vektlegges like tungt som i den tidligere formuleringen" (ibid.). Dette viser at prosessen som leder frem til det ferdige didaktiske dokumentet, læreplanen, er kompleks og kan føre til utilsiktede signaleffekter, også i strid med læreplangruppas egen intensjon. Som Helland er inne på fikk de et snevert mandat, og fikk ikke støtte for sine definisjoner som signaliserte større åpenhet for andre typer tekster. Dette kan ha gjort at læreplangruppas didaktiske vurderinger har blitt mer styrt utenfra enn de skulle ønske.

At signaleffekten om at skjønnlitteraturen vektlegges mindre kommer som resultat av å sentrere faget rundt de sentrale ferdighetene i faget, betyr at skjønnlitteraturens bidrag ikke anerkjennes som sentralt i samfunnsfag. Helland tenker selv at skjønnlitteraturen kan ha en betydelig plass i faget "dersom en har en lærer som evner å bruke denne typer tekst til å tilnærme seg samfunnsfaglige temaer på en god måte." (ibid.). Samtidig peker han på at "Av tidshensyn i den faktiske skolehverdagen, blir det nok også i hovedsak faglitteratur som danner utgangspunkt for samfunnsfagsopplæringen." (ibid.).

Det blir feil å hevde at kun ett didaktisk grunnsyn ligger til grunn for den komplekse prosessen som førte til endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*. Jeg vil videre likevel forsøke å peke på elementer som taler for at pendelen svinger i én bestemt retning, hva angår synet på skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfaget. Mens man tidligere presiserte at skjønnlitteraturen kunne sette oss i kontakt med andre tider, steder og mennesker, har man nå i et kompromiss mellom læreplangruppa og oppdragsgiver (Utdanningsdirektoratet), kuttet ut skjønnlitteraturen, for å sentrere samfunnsfaget rundt sentrale ferdigheter. Skjønnlitteraturen kan bidra med en opplevelsesdimensjon ved samfunnsfaglige fenomener, og lede til empatiutvikling hos eleven. Helland anerkjenner at skjønnlitteraturen kan ha et potensial i samfunnsfag, selv om de færreste lærere har tid til å

benytte det. Spørsmålet om tid kan forstås som et uttrykk for at skjønnlitteraturen vil senke den faglige progresjonen. Dette igjen kan bygge på en antakelse om at man i dyptgående arbeid med skjønnlitterære tekster ikke lærer "like mye" og "like fort" som med faglitteratur. Samtidig kan det være et uttrykk for at kunnskapen man tilegner seg ved bruk av skjønnlitteratur ikke er relevant nok. Alle disse tendensene tyder på at det læringspotensialet ved bruk av skjønnlitteratur som man tidligere fremhevet i læreplanen, ikke lenger anses som sentralt for samfunnsfag. Dette kan være trekk ved bevegelsen Nussbaum (2010) ser på med bekymrede øyne. Kvitter vi oss med alt det "overflødige", som opplevelsesdimensjonen, evne til innlevelse, perspektivtakning og empatiutvikling, for å effektivisere faget og oppnå bedre prøveresultater? Dette vil i så fall røkke ved Klafkis (2001) forståelse av dannelsen som målkategori for samfunnsfag. Jeg vil hevde at denne utviklingstendensen viser at pendelen er i bevegelse mot en mindre åndsvitenskaplig og mer naturvitenskaplig, instrumentelt orientert didaktikk. Denne studien tar sikte på å belyse hvilket potensial skjønnlitteraturen kan ha som kilde i samfunnsfag; et potensial en slik utvikling kan forsømme.

Slik vil jeg forsøke å vise hvordan tilsynelatende små endringer i læreplanen kan dreie samfunnsfaget bort fra det Klafki (2001) og Nussbaum (2010) mener at er et av litteraturens mest sentrale bidrag: å utvikle elevenes dannelses, evne til å leve seg inn i andre menneskers erfaring, og til å forstå kompleksiteten i verden vi lever i; forholdet mellom menneskers personlige liv og samfunnslivet.

2.5 Annen forskning

Kristina Engh og Madelen Hærgård (2013) skrev i sin masteroppgave om hvorfor noen samfunnsfaglærere tar i bruk skjønnlitteratur i sin undervisning. De setter lesingen av skjønnlitteratur i samfunnsfag i sammenheng med teorier som "vektlegger at læring må forstås som en helhetlig prosess hvor både følelser, forståelse og handling inngår" (Engh & Hærgård 2013:V). Disse teoretiske perspektivene er også relevante for min oppgave. Mens deres studie fokuserte på *læreres begrunnelser*, vil hovedfokuset i min oppgave være *elevenes opplevelse* av å lese skjønnlitterære tekster, i samfunnsfag. På denne måten kan oppgaven min supplere deres og nyansere bildet av hvilke muligheter disse tekstene kan åpne for i samfunnsfagundervisningen.

3 Metode

Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale og Brinkmann 2012:199). For å finne ut hvilken metode jeg skulle ta i bruk, måtte jeg derfor også definere målet. Det er ikke dermed sagt at kun én vei leder til målet, men med et definert mål var det lettere å vurdere den valgte metoden, underveis. Målet har hele tiden vært å finne ut hvilken opplevelse elever har av skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfag. Derfor ville jeg snakke med elever.

Lærere og skoleforskere kan inneha all verdens ekspertise på området, men bedre kjennskap til elevenes opplevelse, enn den du finner hos elevene selv, eksisterer ikke. Derfor har jeg i studien forsøkt å se ting fra "actor's point of view". Fordi elevene ikke er styrt av å ville utvikle sine didaktiske teorier, kan deres bidrag knytte seg tettere på den virkelige klasseromspraksisen. Deres stemme kan derfor egne seg godt for å beskrive samfunnsfagdidaktiske fenomener i klasserommet, på en autentisk måte. Selv om barn blir sett på som den beste kilden til informasjon om dem selv (Docherty og Sandelowski, 1999, ref. i Cohen et. al. 2011:433), kan de lyve, og misledes av intervjueren. Samtidig har elevene heller ikke stått for verken planlegging av datainnsamling eller analyse av dataene. Det har en student - på jakt etter å avkrefte motsatte hypoteser - gjort. Metodologiske problemstillinger som følger av dette behøver kritisk oppmerksomhet, noe dette kapittelet forsøker å gi. I tillegg til rent teoretiske drøftinger av metoder, bygger dette kapittelet på vurderinger og erfaringer jeg har gjort meg i arbeidet med elever som informanter.

3.1 Forskningsdesign

Før jeg kunne bestemme meg for hvilke metoder jeg ville anvende, måtte jeg operasjonalisere målet med studien. I første omgang dreide det seg om å spesifisere hvilket aspekt ved elevers opplevelse av skjønnlitteratur i samfunnsfag jeg ville undersøke. Å gå fra et generelt mål til mer spesifikke, konkrete spørsmål som kan gis spesifikke, konkrete svar er avgjørende for å sikre at man kan finne svar på det man spør om (Cohen et. al. 2011:126). Studiens mål måtte gå fra det abstrakte til det konkrete. I denne prosessen gikk undersøkelsen fra å handle om elevers opplevelse av skjønnlitteratur i samfunnsfag til å stille konkrete forskningsspørsmål. Med to definerte forskningsspørsmål var det mulig å vurdere ulike metodiske verktøy som egnet seg for å utrette formålet med studien innenfor rammene av oppgaven (Cohen et. al. 2011:127). Videre vil jeg redegjøre for hvordan det ser ut i det metodiske verktøyskrinet jeg har tatt i bruk i denne studien.

3.1.1 Kvalitativ casestudie

Flere har skrevet om skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfag fra teoretisk perspektiv (Eisner 1991, Fjeldstad 2009), men også empirisk, gjennom lærernes øyne (Engh & Hærgard 2013). For å utfylle denne eksisterende litteraturen og forskningen, søker denne studien å skaffe til veie empiri om *elevenes* opplevelse av bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Denne empirien vil presenteres i en kvalitativ casestudie. Studien er kvalitativ fordi den tar i bruk kvalitativ metode, som sier noe om kvaliteter og egenskaper ved et fenomen. Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannessen et. al. 2011:32). En casestudie er en studie av et spesifikt eksempel på et fenomen - en case (Cohen et. al. 289). I denne studien er dette casen: elevers opplevelse av bruk av skjønnlitteratur som kunnskapskilde i samfunnsfag; et fenomen det er forsket lite på. Gjennom å se nærmere på én spesifikk case, kan casestudien illustrere mer generelle prinsipper (ibid). Ved å undersøke elevers opplevelse av bruk av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag, kan casestudien tilby kunnskap om dette fenomenet som kan overføres til andre klasserom. En styrke ved casestudier er at de kan gjøre teoretisk stoff lettere tilgjengelig:

“A case study provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together.” (Yin, 2009, ref. i Cohen et. al. 2011:289)

Yin (2009) peker på verdien av å illustrere teorien gjennom autentiske situasjoner. Gjennom å vise teoretiske ideer i praksis kan studien slik gjøre dem mer tilgjengelige for leseren. Studien er utformet slik at elevene intervjues i grupper for å besvare hvordan skjønnlitteratur i samfunnsfag kan gi elevene dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, dersom skjønnlitteraturen har et slikt potensial.

Ved å undersøke dette i en casestudie, kan fenomenet belyses på en lett tilgjengelig måte, ifølge Yin (2009, ref. i Cohen et. al 2011:289). Dette er hensiktsmessig fordi lite tyder på at mange lærere tar i bruk skjønnlitteratur systematisk i sin samfunnsfagundervisning (Engh & Hærgard, 2013:61). Dersom skjønnlitteraturen kan spille en viktig rolle i faget, er det derfor vesentlig at kunnskap om dette er lettest mulig tilgjengelig for flest mulig samfunnsfaglærere og andre lesere. I drøfting av funnene fra analysen vil didaktiske teorier knyttes til elevenes opplevelse av klasseromspraksis, gjennom deres ikke-akademiske språk. Nettopp tilgjengeligheten overfor et stort publikum som følger av det ikke-profesjonelle, hverdagslige språket er en av styrkene ved casestudier som også Nisbet og Watt (1984, ref. i Cohen et. al. 2011:293) peker på. Av andre styrker fremholder de at casestudier kan fange

opp sider ved fenomener som ellers ville ha forsvunnet ved undersøkelser av større skala, som kan være avgjørende for å forstå den unike situasjonen (ibid). Videre peker de på at casestudier kan gi innsikt i andres liknende situasjoner og caser, og gjøre det lettere å tolke dem. Samtidig viser de til at en svakhet ved casestudier er at funnene ikke kan generaliseres, med mindre man som leser kjenner igjen en liknende situasjon (ibid). Kvaliteten på funnene i casestudier kan være høy, som følge av detaljnivået. Funnene kan derimot ikke overføres til enhver annen lignende situasjon, uten at situasjonene har flere sammenfallende likheter.

3.1.2 Intervju: semistrukturert gruppeintervju

Dataproduksjonen i denne studien foregikk gjennom kvalitative forskningsintervju. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen(e)s dagligliv, fra hans, hennes eller deres egne perspektiv(er) (Kvale og Brinkmann, 2012:43). Dette var en naturlig tilnærming fordi studien så tydelig retter seg mot elvenes egen opplevelse av et fenomen. Jeg ville snakke med flere elever fra ulike klasser fordi jeg var opptatt av å slippe til elever med ulik erfaring med skjønnlitteratur i samfunnsfag, i gruppeintervjuer.

Gruppeintervjuer er tidsbesparende, og kan også ha andre fordeler fremfor individuelle intervjuer (Cohen et. al. 2011:432). De åpner for at mennesker med ulik bakgrunn og ulike meninger får diskutere og argumentere mer grundig for sitt syn, enn om de ikke møter motstand i et mer nøytralt, individuelt intervju. Arksey og Knight (1999, ref. i Cohen et. al. 2011:432) mener at man ved å ha mer enn én informant tilstede kan gi flere versjoner av hvordan en situasjon oppleves, og slik sikre en kryssjekk av dataene. Et eksempel på en slik kryssjekk er diskusjonen som oppstår når Karoline mener at å lære om å være et menneske i et samfunn hører til samfunnsfaget, mens Lene mener at det hører til i RLE-faget.

Karoline: Det er på en måte om mennesker.

- Ja.

Lene: Jeg tenker det heller går inn i RLE.

Karoline: Ja, jeg synes de er nokså lik..jeg synes samfunnsfag er litt mer norsk enn RLE..det er på en måte en blanding av RLE og norsk..synes jeg.

Karoline og Lene blir ikke enige, og det er heller ikke målet med samtalen. De får diskutert, og Karoline får begrunnet sitt syn. Slik kan gruppeintervjuet trigge frem informasjon som ellers kanskje ikke hadde blitt med i analysen av dataene. Videre peker Arksey og Knight (1999) på at informantene også kan utfylle hverandres svar, og slik komplettere og sikre et mer pålitelig datagrunnlag. Samtidig kan en svakhet ved å samle flere mennesker til ett intervju være at én informant dominerer intervjuet og slik stenger andre ute, og hindrer deres opplevelse fra å bli rapportert (Cohen et. al. 2011:432). Dette forsøkte jeg å forhindre ved å

noen ganger henvende meg direkte til de elevene som hadde vært mer tause enn andre, så langt i intervjuet. Likevel var det ikke i min interesse å overstyre informantene, nettopp fordi de selv kunne reagere på hverandres utspill, og slik sette i gang autentiske samtaler.

At intervjuene var semistrukturerte vil si at jeg verken hadde en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale med elevene. I semistrukturerte intervjuer bruker intervjueren "en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål" (Kvale og Brinkmann 2012:47). Med utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden (vedlegg 2) forsøkte jeg å sette i gang samtaler med og mellom elevene.

3.2 Intervjuene

3.2.1 Samproduksjon av data

De åtte gruppeintervjuene jeg gjennomførte sammen med elevene, dannet datagrunnlaget for denne studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) skal man likevel passe seg for å tro at man som intervjuer egenhendig står bak den store bedriften det er, å skaffe til veie alle dataene som fyller mangfoldige tettskrevne sider med transkripsjoner. De peker på at intervjuet foregår i samarbeid mellom den som stiller spørsmål og den/de som svarer.

"Intervjuuttalelsene er ikke samlet inn - de er forfattet i fellesskap med intervjupersonen. Intervjuet er et inter-subjektivt foretakende, hvor to mennesker snakker om emner av felles interesse. Intervjueren samler ikke bare inn uttalelsene som om de var småstein på en strand. Hans eller hennes spørsmål leder frem til de emnene intervjupersonen skal snakke om, og intervjuerens aktive lytting og oppfølging av svarene er med på å bestemme samtalsens retning" (Kvale og Brinkmann 2012:200).

Dersom man har denne tilnærmingen til intervjuene, kan man se på analysen som del av "en kontinuerlig utfoldelse av meningen med det som ble sagt" (Kvale og Brinkmann 2012:201), og analysen blir da "en fortsettelse av samtalen som ble innledet i intervjusituasjonen" (ibid). Ved å anlegge dette synet på intervjuene, fikk jeg derfor et utgangspunkt hvorfra jeg i analysen kunne tolke meningen i intervjuene som en pågående samtale. Jeg stiller spørsmål til utsagnene, og finner ikke nødvendigvis alltid endelige, lukkede svar. Lite tilsier at elevene på forhånd har gjort seg klare tanker om de samfunnsfagdidaktiske problemstillingene som reises i intervjuene. Svarene deres kan være tankerekker som settes i gang i øyeblikket, men er fremdeles verdifullt, fordi det bygger på deres opplevelse av situasjonen, der og da.

3.2.2 Active interview - intervju i lys av et postmodernistisk metodespråk

Et interessant poeng hos Kvale og Brinkmann (2012) er at intervjuerens "aktive lytting og oppfølging av svarene" er med på å lede samtalen dit den går (Kvale og Brinkmann

2012:200). Dette var noe jeg også erfarte i gruppeintervjuene med elevene. Men selv om man som intervjuer kan lede samtalen i en gitt retning, har ikke forskeren full kontroll over hvilke data intervjuet resulterer i. Holstein og Gubrium (2003) er også opptatt av hvordan begge aktører, den som stiller spørsmål og den som svarer, er aktive i meningsproduksjonen som foregår i intervjuene. Intervjueren kan ikke bare hente ut eksisterende data hos informantene. Dette skriver de om i sin artikkel om "Active interviewing":

“Meaning is not merely elicited by apt questioning, nor simply transported through respondent replies; it is actively and communicatively assembled in the interview encounter. Respondents are not so much repositories of knowledge - treasuries of information awaiting excavation - as they are constructors of knowledge in collaboration with interviewers. Participation in an interview involves meaning-making work” (Holstein og Gubrium 1995, ref. i Holstein og Gubrium 2003:68).

Holstein og Gubrium (2003) går her lenger enn Kvale og Brinkmann (2012) i å understreke informantenes aktive deltakelse i meningsproduksjonen som foregår i et intervju. Ved å delta i intervjuet, skaper informantene mening, aktivt. De handler selv, og blir ikke bare behandlet som en kilde til kunnskap. Dette synet på et forskningsintervju springer ut ifra et postmodernistisk metodespråk. I dette synet forkastes ideen om at forskeren kan "gripe" levde erfaringer (Ryen, 2002:69). Det står dermed i motsetning til et mer tradisjonelt, positivistisk kunnskapssyn "der kjensgjerninger skal kvantifiseres" (Kvale og Brinkmann 2012:37). I det postmodernistiske metodespråket hevder man derimot at levde erfaring gjenskapes i den sosiale konteksten som ble skrevet av forskeren. Relasjonen mellom metodespråk og sosial virkelighet er dermed refleksiv: "Forskningsprosedyren konstruerer virkeligheten ved å produsere beskrivelser av den. Virkeligheten selv settes i parantes, og det som gjenstår, er en verden av bilder og representasjoner." (Ryen, 2002:69-70). Å anvende dette synet på hvordan virkeligheten konstrueres i intervjusituasjonen får følgende konsekvenser for hvordan man vurderer intervjuets kvalitet, hvor gode data det gir om virkeligheten. I intervjusituasjonen *gjenskapes* virkeligheten!

Et syn på intervjuet som et *aktivt intervju* kan påvirke synet på validitet og reliabilitet. Dette er interessant fordi jeg finner mye av det som Holstein og Gubrium (2003) her beskriver som gjeldende for min erfaring, i denne studien. Elevene fikk mulighet til å gjenskape en mening i samtale med meg, basert på deres opprinnelige opplevelse av litteratur i faget. Noen ganger ble svarene deres fulgt opp av oppfølgingsspørsmål, andre ganger kun med anerkjennende nikk. Begge deler kunne se ut til å gi elevene den bekreftelsen de behøvde for å gå videre med sine resonnementer. Andre ganger stilte jeg kanskje mer ledende spørsmål, noe jeg senere vil drøfte (3.4.6). Ifølge Holstein og Gubrium (2003) kan ledende spørsmål forsvares som en måte å konseptualisere sin egen kunnskap (Holstein og Gubrium

2003:75). Dette kan divergere fra andres syn på ledende spørsmål og dermed dataenes reliabilitet. Å se på intervjuet som "aktivt" kan også få følger for synet på dataenes validitet. Validitet er et mye diskutert emne innenfor kvalitativ forskning generelt. Maxwell (1992) diskuterer hvorvidt det er et poeng å strebe etter validitet på linje med positivistenes validitetsbegrep, og argumenterer heller for en oppfatning av autensitet. Også Gubrium og Holstein (2003) har et validitetsbegrep som distanserer seg fra et positivistisk. De mener at validiteten ikke avhenger av svarenes samsvar med informantens mening, men svarenes evne til å kommunisere deres erfarte virkelighet på en forståelig måte (Holstein og Gubrium 2003:71). Det at jeg opplevde intervjuene som "aktive" gjør slik at jeg vil ta med meg disse perspektivene i drøftingen av funnenes validitet og reliabilitet senere i oppgaven.

3.3 Analyse

3.3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Min analyse av intervjudataene er tydelig inspirert av Tjoras (2012) modell for stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Denne går ut på å veksle mellom å produsere data induktivt gjennom koding, og deduktivt lage kategorier basert på disse dataene, og så sjekke kategoriernes relevans underveis i kodingen.

Etter å ha transkribert de åtte intervjuene, satte jeg i gang med å kode dataene med tekstnære koder. Tjora (2012) argumenterer for en slik tekstnær koding av analysedata. Tekstnære koder beskriver ikke bare hva informanten snakker *om*, men også hva informanten *sier* (Tjora 2012:182). Et argument mot tekstnære koder er at de blir vanskeligere å sortere etter emner, men Tjora (2012) mener at studenter og forskere ønsker å sortere alle kodene etter emner fordi de har med seg en variabeltenking fra kvantitativ forskning (Tjora 2012:180). En slik sortering er følgelig ikke hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Derimot kan tekstnære koder gi en mer ryddig analyse, fordi hver kode også forteller mer om hvordan informanten forholder seg til det den snakker om.

Da alle intervjuene var kodet, hadde jeg et visst overblikk over hvilke kategorier det var formålstjenlig å gå videre med for å systematisere dataene i analysen. Etter hvert som jeg fikk kategorisert dataene, fikk jeg et inntrykk av hvorvidt de valgte kategoriene var dekkende og om de var særlig relevante for dataene. Jeg tok for eksempel utgangspunkt i at svarene under kategoriene måtte inneholde mer utfyllende svar enn kun ja/nei-svar, for at kategoriene skulle være relevante. "Ja" og "nei" er svar på lukkede spørsmål, mens svar på åpne spørsmål anses som mer nøyaktige, og bør etterstrebes i intervju med barn (Cohen et. al. 2011:433). Ved å

basere meg på mer utfyllende svar, forsøkte jeg å dempe en forskereffekt - at elevene kun avga det svaret de antok var "riktig svar". Dette understreker betydningen av å vurdere dataenes validitet underveis i forskningsprosessen. Kategoriseringen av intervjusitat, etter de induktivt utformede kodene, var slik også en måte å bekrefte de teoretiske aspektenes og kategoriernes relevans for dataene i intervjuene. Ved å veksle mellom den induktive og den deduktive tilnærmingen, kunne jeg vurdere hvorvidt datagrunnlaget var godt nok for disse kategoriene underveis. Denne pendlingen mellom den induktive prosessen med rådata og de deduktive tilbakekoblingene med kategoriene, gjorde at jeg sjekket empirien og teorien mot hverandre i en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode slik Tjora (2012:175) skisserer.

Ved å benytte SDI-metoden reduserte jeg kompleksiteten i elevenes ulike besvarelser og ordnet analysen i fem kategorier, som passer godt med intervjudataene, og ligger tett opp til innholdet i elevenes svar. Jeg utviklet konsepter gjennom å drøfte funnene i intervjuene opp mot tidligere teoretiske bidrag og å koble funnene med "mer generelle merkelapper" (Tjora 2012:186). Dette skjer i drøftingen av funn og sitater i analysedelen (4), og tolkningen av funnene (5). Slik kan SDI-metoden bidra til en oversiktlig analyse av elevenes ulike gjenfortellinger av samfunnsfagdidaktisk interessante fenomener, og utvikling og diskusjon av teoretiske konsepter basert på data fra intervjuene med elevene. Målet med å benytte denne metoden er å hente ut interessante aspekter fra intervjuene og presentere funnene på en lettfattelig måte, til glede for lesere med mer og mindre akademisk bakgrunn.

3.3.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

"Hvordan kan jeg fortsette dialogen som jeg har forfattet i fellesskap med intervjupersonen min?" spør Kvale og Brinkmann (2012:200-201). I spørsmålet deres ligger et premiss om at forskningsintervjuet er et konstruktivt samarbeid mellom den intervjuende og den intervjuede. Den intervjuede får faktisk rollen som medforfatter. Som jeg tidligere har vært inne på, erfarte jeg at intervjuene kunne være en slik samarbeidsprosess. Holstein og Gubrium (2003) kaller det for et "active interview", fordi de mener at begge parter er uunngåelig aktive i meningsskapningen som foregår i et forskningsintervju. I et slikt perspektiv får man et stort ansvar i å forvalte og fortolke meningen med det som ble sagt av informanten(e). Slik kan dataanalysen medbringe en rekke etiske og metodologiske problemstillinger for forskeren. Jeg vil derfor vie litt oppmerksomhet til to sentrale prosesser i dataanalysen; meningskoding og meningsfortolkning, i dette kapittelet. Jeg har tatt i bruk en hermeneutisk tilnærming til dataene i intervjuanalysen. Prinsippene bak kodingen og

fortolkningen vil i det følgende derfor drøftes i lys av hermeneutikk, og derav mulige metodologiske implikasjoner.

I dataanalysen er man alene om muligheten til å påvirke hvilke utsagn som blir fremhevet og hvilke som blir utelatt, gjennom koding, kategorisering og fortolkning. Først ut i prosessen med de ferdig transkriberte intervjuene er kodingen. Hvilke elementer i informantenes utsagn man legger vekt på i kodingen kan legge føringer for hvordan utsagnene i intervjuet blir kategorisert og videre fremstilt, og derav hvordan de blir forstått og fortolket av leseren. Derfor kan man hevde at fortolkningen foregår allerede ved kodingen. For å unngå å miste essensen i hva informantene sa, valgte jeg å bruke tektnære koder slik Tjora (2012) anbefaler. Slik var målet å raskt kunne gjenkjenne hva som ble sagt i lengre utsagn, og plassere dem under riktig kategori. Denne frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, koder og kategorier, er en følge av den hermeneutiske sirkel, kjent fra den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora:

”Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv. I den hermeneutiske tradisjon betraktes denne sirkulariteten ikke som en "ond sirkel", men snarere som en "circulus fructuosus" eller en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.” (Radnitzky 1970, ref. i Kvale og Brinkmann 2012:216-217)

Pendlingen mellom koder og kategorier kan altså hevdes å åpne for en dypere forståelse av meningen med det elevene sier. Igjen kan forskeren alene lede leserens blikk mot en bestemt forståelse av informantens utsagn. Ett alternativ til å være alene om å tolke, kunne vært å inkludere informantene i en sitatsjekk, eller å la dem godkjenne forskerens fortolkning. En slik mulighet fikk ikke mine informanter. Dette ville for det første være veldig krevende av praktiske årsaker, men minst like viktig er det faktum at det ikke nødvendigvis hadde gjort fortolkningen bedre, i betydningen mer korrekt. En *korrekt tolkning* forutsetter at en uttalelse bare har én riktig og objektiv mening. En viktig side ved den hermeneutiske forståelsesformen er at den ikke stiller et slikt krav om utvetydighet i tolkningen av en tekst. Her tillater man et legitimt fortolkningsmangfold (Kvale og Brinkmann 2012:218). Godtar vi dette, er det ikke lenger noe mål å oppnå en fortolkningskonsensus, som jeg kunne ha sikret ved en slik sitatsjekk. Det viktige er da heller å gi leseren mulighet til å teste forskerens fortolkning, gjennom å gjøre bevis og argumenter for fortolkningen tydelige (Kvale og Brinkmann 2012:219). Dette har hele tiden vært et mål for min analyse. Tolkningene av funnene fremlegges derfor mer som drøftinger enn utvetydige sannheter.

3.3.3 Partisk og perspektivisk subjektivitet

Å velge ut hvilke utsagn eller bevis man trekker frem i analysen kan være avgjørende for hvor god analysen blir, ifølge Kvale og Brinkmann (2012). De skiller mellom partisk og perspektivisk subjektivitet. Partisk subjektivitet er ifølge dem: "dårlig og upålitelig arbeid; forskerne ser bare bevis som støtter deres egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne konklusjoner, og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger." (Kvale og Brinkmann 2012:219). Studien kunne ha fått preg av en partisk subjektivitet dersom jeg kun trakk frem utsagn fra elevene som støttet premisset for forskningsspørsmålet mitt, at skjønnlitteratur har en plass i samfunnsfag fordi det kan gi elevene en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Fordi ikke alle elevene var enige i dette premisset, var det viktig for meg å drøfte utsagn også fra elevene som var uenige, i analysen. Ved å velge flere perspektiver og stille ulike spørsmål til de samme intervjuene kan jeg komme frem til flere ulike konklusjoner eller fortolkninger. Slik blir subjektiviteten et "mangfold av perspektiviske fortolkninger", noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er intervjuforskningens styrke (219-220). Jeg er derfor ute etter å danne et slikt fortolkningsmangfold som kan styrke studien, ved å drøfte flere elevers ulike perspektiver.

3.4 Validitet og reliabilitet

For å kunne si noe om verden, må en samfunnsvitenskaplig studie, og dataene den baserer seg på, være troverdige. Et ord som blir brukt om dette i vitenskapelig sammenheng er *reliabilitet*. Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann 2012:250). Uttalelsene en studie bygger på kan være av variert sannhet og styrke, noe som påvirker hvor egnet de er til bruk i studien. Derfor må også disse sidene ved dataene belyses for eksterne lesere. Et annet ord for uttalelsers sannhet, riktighet og styrke er *validitet* (ibid.). Dersom en studie ikke er valid, er den verdiløs (Cohen et. al. 2011:179). Mens tidligere definisjoner av validitet handlet om hvorvidt de anvendte verktøyene i en studie måler det de er ment å måle, har validitet i kvalitativ forskning senere dreid seg om aspekter som dataenes ærlighet, dybde og omfang (ibid.). Validitet dreier seg altså om å måle eller vurdere dataenes gyldighet, ut fra mer eller mindre standardiserte validitetskriterier. I dette kapittelet vil jeg diskutere ulike sider ved studiens validitet og reliabilitet, for å gi lesere et innblikk i hvordan de kan vurdere studiens gyldighet og troverdighet.

Noen vil hevde at man i casestudier og andre kvalitative studier ikke har samme mulighet til å gjøre konkrete vurderinger av validitet og reliabilitet som i kvantitative studier, hvor man kan basere seg på positivistiske premisser og prinsipper. Der en kvantitativ studie kan forholde seg til mer og mindre korrekt bruk av måleverktøy og matematiske vurderinger av sampling og standardfeil, må kvalitative studier ta høyde for at informantens subjektivitet, meninger, holdninger og perspektiver bidrar til dataenes gyldighet og troverdighet. Validitet i kvalitative studier bør ifølge Cohen et. al. (2011) derfor ikke sees på som en absolutt spørsmål, men et gradsspørsmål (179-181). Maxwell (1992) og Lincoln og Guba (1989) mener at det heller ikke er behov for en like streng oppfatning av validitet og reliabilitet i kvalitative studier som i kvantitative. Dette synet møter de motstand for hos Silverman (1993) og Hammersley (1992) (ref. *ibid.*). Silverman (1993) mener at etnografiske studier krever en strengere oppfatning av validitet og reliabilitet som fordrer at man er nødt til å strekke seg lenger enn å velge "data simply to fit a preconceived or ideal conception of the phenomenon or because they are spectacularly interesting" (Cohen et. al. 2011:181). Som nevnt vil jeg også drøfte utsagn som ikke støtter studiens konklusjoner (3.3.3), og slik innta det Kvale og Brinkmann (2011) kaller perspektivisk subjektivitet. Til tross for diskusjonen om hvorvidt autensitet kan erstatte validitet mener også Cohen et. al (2011) at casestudier må forholde seg til essensielle regler for validitet og reliabilitet (295). Derfor, og fordi det kan motbevisse et uhensiktsmessig selektivt utvalg av data, kan det være viktig å bevise at dataene i denne studien er valide og funnene til å stole på, at de er reliable. Jeg vil videre drøfte hvilke grep jeg har gjort i dataproduksjon og -analyse for å rette meg etter disse reglene og gjøre studien transparent, og etterprøvable. Gjennom drøfting, vil jeg vise at det er vanskelig å oppnå et like utvetydig mål for validitet og reliabilitet i denne kvalitative studien som i en kvantitativ studie. Jeg vil derfor støtte meg på oppfatningen av at det dreier seg om et spørsmål om *i hvilken grad* studien faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om (Kvale og Brinkmann, 2012:251, Cohen et. al. 2011:181).

Auerbach og Silverstein (2003) bruker begrepet *transparens* om en validitetskategori som måler hvorvidt leseren kan forstå, og blir informert om, prosessen som førte til forskerens tolkning av dataene (ref. i Cohen et. al. 2011:182). Jeg vil konsentrere meg om noen av de validitetskategoriene Cohen et. al. (2011) lister opp: *begrepsvaliditet*, *intern validitet*, *ekstern validitet*, *reliabilitet* og *unngåelse av bias* (295). Gjennom å diskutere relevante deler av studien, og legge til rette for en transparent undersøkelse, håper jeg å tilby leseren det Yin (2009) kaller "a chain of evidence". Gjennom å lese studien skal man få tilgang til en slik beviskjede, som gjør det mulig for eksterne forskere å følge hvert steg av

casestudien fra dens teoretiske bakgrunn til design, datakilder, metodebruk, data og konklusjoner (Yin 2009, ref. i Cohen et. al. 2011:295). Jeg vil drøfte planlegging, datainnsamling og analyse som er prosesser som påvirker en studies validitet og reliabilitet.

3.4.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om å bruke aksepterte definisjoner, konsepter og begreper, altså å operasjonalisere studien og dens kriterier på en akseptabel måte (Cohen et. al. 2011:295).

Denne studien tar sikte på å undersøke dette: hvordan skjønnlitteratur i samfunnsfag kan gi elevene dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. I 2.1.1 utdyper jeg hvordan jeg har anvendt begrepet *forståelse* i denne studien. Forståelsesbegrepet blir forankret i kognitiv læringsteori, og knyttet til Ausubels (1977 ref. i Imsen 1998:191) begrep om kognitiv brobygging, og kan slik hevdes å være et akseptert begrep innenfor et stort utdanningsvitenskaplig felt. I intervjusituasjonen stilte jeg ikke elevene kun direkte spørsmål om hvordan skjønnlitteraturen kunne gi dem dypere forståelse, men også spørsmål som dreide seg rundt tolkning og kognitiv brobygging. Begrepet blir også benyttet i analysen, der jeg tar for meg intervjusitatater hvor jeg tillegger sitatene en videre betydning:

Ved å lese skjønnlitteratur kan man ifølge Eirik leve seg mer inn i "hvordan det var for eksempel å miste noen under krigen.". (...) Ved å flytte fokus fra årstall og faktaopplysninger over til følelser og enkeltpersoners perspektiv, kan man lettere sette seg inn i tilsvarende situasjoner i nåtid og i andre land. Slik kan Eiriks opplevelse tale for at skjønnlitteraturen kan gi en dypere forståelse av de følelsesmessige sidene ved emner man diskuterer i samfunnsfag. (4.2.1.2)

Selv om ikke Eirik her eksplisitt bruker ordet forståelse, hevder jeg i analysen at sitatet kan ses i sammenheng med forståelse. Det ligger ifølge Kvale og Brinkmann (2012) i meningsfortolkningens natur å gå utover det som direkte blir sagt, og finne frem til "meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst" (Kvale og Brinkmann 2012:214). Jeg gjør i denne sekvensen en kobling mellom intervjustatet og det kognitivt forankrede forståelsesbegrepet, på bakgrunn av at han nevner innlevelse, og eksemplifiserer et tilbakeblikk, som begge deler kan knyttes til kognitiv brobygging. Likevel finnes det ikke noe bevis for at Eirik deler min oppfatning av begrepet "forståelse". Spørsmålet da blir hvor langt man kan gå i å koble Eiriks sitat til begreper eller andre teorier, som han selv ikke eksplisitt nevner. Man kan hevde at jeg som forsker legger et begrep i munnen på ham. Det som skjer i min tolkning av Eiriks sitat, i analysen, er det Giddens (1979, ref. i Cohen et. al. 2011:180) kaller "a double hermeneutic exercise". Fordi vi lever i en allerede fortolket verden kan en slik dobbel hermeneutisk øvelse være nødvendig

"to understand others' understandings of the world" (Cohen et. al. 2011:180). Jeg tolker Eiriks fortolkning av verden. En slik tolkning er akseptabel fordi mennesket, ifølge Lave og Kvale (1995, ref. Cohen et. al. 2011:180) er det mest tilstrekkelig komplekse verktøy for å forstå andre menneskers liv. Samtidig peker de på at det også medfører en risiko for alle typer menneskelig feil. Eirik deler kanskje ikke min fortolkning av sitatet hans, eller betydningen jeg setter den i sammenheng med, men ved å eksplisitt drøfte sitatet i analysen får også andre mennesker mulighet til å gjøre seg opp en mening om min fortolkning. Om analysen ikke er akseptabel, er den i alle fall transparent!

Skjønnlitteratur er et annet sentralt begrep i studien. I alle intervjuene ble elevene spurt om å definere skjønnlitteratur først i intervjuet. Dette var både for å kartlegge hvor godt kjent de var med begrepet, og for å sjekke at vi snakket om det samme - sikre begrepsvaliditeten. Det er vanskelig å vite om alle elevene på forhånd var klar over begrepene skjønnlitteratur og sakprosa og distinksjonen dem imellom. I alle intervjuene svarte uansett noen elever at skjønnlitteratur dreide seg om oppdiktete tekster. Slik var en vesentlig side ved begrepet etablert for resten av intervjuet. Elevene bekreftet også sin kunnskap om skjønnlitteraturbegrepet ved å eksemplifisere med bøker de hadde lest og filmer de hadde sett. Det var ellers interessant å se hvordan man kan være enige om et begreps betydning, men samtidig diskutere hvilke følger betydningen får. Diskusjonen mellom Karoline og Lene (3.1.2) om hvilket fag som var best egnet til å lære om det personlige liv, viste at de hadde ulik oppfatning av hva *samfunnsfag* skal være. Diskusjonen hadde vært lite nyttig om de snakket forbi hverandre, om to forskjellige fag, men fordi begge snakker om det samme samfunnsfaget er begrepsvaliditeten god, og diskusjonen didaktisk interessant.

3.4.2 Språket i intervjuene

Det er ikke alltid det er like lett å sikre en god begrepsvaliditet. Barn er ikke på samme kognitive og språklige nivå som voksne (Arksey and Knight, 1999 ref. i Cohen et. al. 2011:433). Dette får følger for språket i intervjuene. Det er viktig å forstå barns verden gjennom deres egne øyne heller enn gjennom voksnes (Cohen et. al. 2011:433). I denne studien er også dette ett av hovedformålene, nemlig å undersøke *elevenes opplevelse* av skjønnlitteratur i samfunnsfag, gjennom "actor's point of view". Derfor har jeg brukt et mer dagligdags språk i intervjuguiden (vedlegg 2) og gjennomføringen av intervjuene enn i de samfunnsfagdidaktiske diskusjonene i studien. Min forståelse av *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet* konkretiseres innledningsvis (1.4). Konkretiseringen er

relativt teoritung, og slik tilpasset den samfunnsfagdidaktiske diskusjonen i studien. Det teoritunge språket kan gjøre begrepet utilgjengelig for elevene. Ved å forenkle begrepet til "å være menneske i et samfunn", anvendte jeg et mindre teoritungt, mer dagligdags språk. Hensikten med denne de-presiseringen og populariseringen var å innhente utsagn på elevenes premisser som siden kunne drøftes i relevant teori.

Det kan stilles spørsmål ved hvor godt min og elevenes bruk av begrepet samsvarer. Som jeg hevder ovenfor, i eksempelet med Eirik, behøver ikke informantene nødvendigvis å bruke begrepene på samme måte som meg for å kunne komme med utsagn som kan brukes i diskusjonen som utgår fra disse begrepene. Det er i analysen min oppgave å finne "meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst" (Kvale og Brinkmann 2012:214). Det er dette jeg mener å gjøre, når jeg setter elevenes sitater med dagligdags språk inn i konteksten til den teoretiske diskusjonen. I analysen finner jeg begreper Eirik bruker som kan knyttes til begrepet *forståelse*, forankret i kognitiv teori. Slik vil jeg argumentere for at jeg opprettholder en god begrepsvaliditet, også når jeg finner betydninger som ikke fremtrer umiddelbart i teksten.

3.4.3 Intern validitet

Å sjekke *intern validitet* dreier seg om å sikre samsvar mellom ulike deler av dataene og sammenligne mønstre i resultatene (Cohen et. al. 2011:295). I analysen diskuterer jeg hvorfor de fleste elevene først velger å oppgi kun faglitteratur som aktuell litteratur i samfunnsfag, mens de senere i intervjuene er mer positive til også å bruke skjønnlitteratur i samfunnsfag. Det jeg avdekker kan være et mønster, hvor den forutinntatte holdningen er at kun faglitteratur kan være relevant. Samtidig kan mønsteret også være et resultat av min måte å stille spørsmålene på, i de ulike delene av intervjuene. Jeg velger å holde konklusjonen åpen fordi kausale forklaringer og slutninger ifølge Cohen et. al. (2011) skal støttes av bevisene alene. Andre forklaringer og slutninger skal være vurdert og funnet som mindre akseptable enn forklaringene og slutningene som er gitt, basert på bevis (295). Jeg tar med diskusjonen i analysen fordi jeg synes det er en interessant observasjon, som kan tilføre den samfunnsfagdidaktiske diskusjonen noe. Men fordi jeg ikke har funnet tilstrekkelige bevis for å avvise at mønsteret kun skyldes måten spørsmålene stilles på, kan jeg ikke konkludere med noen bevist kausal effekt. Det er heller ikke noe mål for en undersøkende studie som denne. Intern validitet handler slik også om å sikre at funn og tolkning utledes fra dataene på en transparent måte, ifølge Cohen et. al. (2011:295), noe jeg mener å gjøre i dette tilfellet.

3.4.4 Hvorfor *ekstern validitet* ikke er så viktig i denne studien

Mange studier har som formål å generalisere sine funn til en større populasjon. For å sikre at generaliseringen kan forsvares, er det viktig for disse studiene å basere seg på data med *ekstern validitet*. Det som må til for å sikre dataenes eksterne validitet er å klargjøre kontekstene og teori som er relevant for funnene og slik avgjøre domenet til hvilken generalisering som kan gjøres (Cohen et. al. 2011:295). Jeg har ikke funnet det nødvendig å gjøre en slik testing av dataproduksjonen, og drøfter heller ikke konteksten til de ulike intervjuene mer enn å beskrive hvilket opplegg de har hatt i den foregående samfunnsfagtimen, for å skissere hvilken overføringsverdi studien kan ha. Grunnen til at jeg ikke streber etter en større grad av ekstern validitet, er at jeg heller ikke forsøker å gjøre generaliserbare funn. Dette er ifølge Winter (2000) ikke oppsiktsvekkende, fordi "in many cases, external validity is an irrelevance for qualitative research - it does not seek to generalize but only to represent the phenomenon being investigated (Winter 2000, ref. i Cohen et. al. 2011:181). Jeg søker kun å gi en representasjon av hvordan et fenomen kan oppleves av *en gitt gruppe elever*, ikke å generalisere. Studien er derfor, på lik linje med mange andre kvalitative studier, ikke avhengig av å sjekke ekstern validitet på dataene.

3.4.5 Utvalg og reliabilitet

At en studie ikke kan generaliseres til en hel populasjon, betyr ikke at den ikke kan ha noen overføringsverdi. Reliabilitet dreier seg om å undersøke hvilken overføringsverdi og internt samsvar studien har (Cohen et. al. 2011:295). Det interne samsvaret i dataene vil bli behandlet under avsnittet om ledende spørsmål (3.4.6). I dette avsnittet vil jeg undersøke hvilken overføringsverdi studien kan ha, ved å se nærmere på hvilke grep jeg gjorde for å velge ut hvem jeg skulle intervju. Først og fremst ble lærere ved flere ungdomsskoler og videregående skoler på Vestlandet kontaktet. Lærerne ble tilsendt en e-post (vedlegg 3), der jeg redegjorde for fremgangsmåte og mål med studien, og inviterte dem til å være med i undersøkelsen. Alle lærerne som var positive til å være med ble så kontaktet, og fikk velge ut to elevgrupper á fire elever som skulle intervjues. Lærerne fikk beskjed om å velge ut elever etter gitte egenskaper. Dette skulle sikre at flere typer elever slapp til og fikk rapportert sin oppfatning av fenomenet som ble diskutert. Inndelingen av elever etter egenskaper var ikke basert på representative størrelser til noen populasjon. Utvalget kan derfor ikke nødvendigvis

hevdes å være representativt og egnet til generalisering, men ved å slippe til flere stemmer sikrer jeg at studien har større overføringsverdi.

Utvalget av informanter besto totalt av 32 elever, fordelt på åtte grupper med fire elever. Størrelsen på utvalget er et resultat av at utvalget skulle speile de ulike egenskapene på en god måte. Hver lærer fikk beskjed om å dele inn grupper etter kjønn og måloppnåelse i samfunnsfag. Lærerne skulle plukke ut én gruppe med elever som hadde middels og høy måloppnåelse, og en annen med elever med middels og lav måloppnåelse. Begge kjønn skulle være likt representert i hver sin kategori. Dette resulterte slik i en fordeling som så slik ut: fire jenter med lav måloppnåelse, fire gutter med lav måloppnåelse, åtte jenter med middels måloppnåelse, åtte gutter med middels måloppnåelse, fire jenter med høy måloppnåelse og fire gutter med høy måloppnåelse. Å definere størrelsen på et utvalg er en krevende balansegang. Utvalgsstørrelsen må være stor nok til å generere "thick descriptions", og "rich data", men ikke så store at man risikerer "data overload" ifølge Onwuegbuzie og Leech (2007, ref. i Cohen et. al. 2011:161-162). I denne studien vil det si at utvalgenes størrelse måtte legge til rette for at elevene kunne gi fylldige beskrivelser ("thick descriptions") av sin opplevelse av bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag, uten at jeg som forsker satt igjen med uhensiktsmessig mye data. Dette kan selvsagt reguleres av andre faktorer enn utvalgsstørrelse, som valg av datainnsamlingsmetode og ved å snevre inn omfanget av felt man undersøker i dataproduksjonen. Det var min oppgave å utforme og anvende intervjuguiden (vedlegg 2) slik at elevene fikk anledning til å rapportere fylldige beskrivelser som kunne bli "rich data" for den videre forskningen.

Et annet reliabilitetshensyn i valg av utvalgsstørrelse, var at gruppene måtte ha en størrelse som gjorde at elevene følte seg trygge på at de ikke måtte avgi svar dersom de var usikre, eller ikke hadde noen spesielle tanker om emnet. Utvalgsstørrelsen måtte ikke føre til en overrapportering av data. Samtidig kan en svakhet ved gruppeintervju være at informanter kan være tilbakeholdne foran andre, men dette gjelder særlig dersom emnet som drøftes er sensitivt for informanten (Cohen et. al. 2011:432). Utvalgsstørrelsen kan derfor også føre til en underrapportering. Det er likevel liten grunn til å tro at emnene som ble drøftet rundt elevenes opplevelse av skjønnlitteratur i samfunnsfag var av sensitiv art, fordi diskusjonene ofte dreide seg om generelle trekk ved slik bruk av skjønnlitteratur. Andre faktorer, som liten interesse eller lav selvtillit, kan likevel ha gjort at elever valgte å la være å svare. Noe som til en viss grad kan ha motvirket slike mekanismer, er det faktum at elevene i de ulike gruppene kom ifra samme klasse og derfor kjente hverandre fra før. Elevene hadde slik et godt utgangspunkt for å være trygge på hverandre. Et sunnhetstegn i så måte, var at det i flere av

gruppene kom frem at elevene hadde ulike meninger om og opplevelse av fenomener, og turte å argumentere for sitt syn. Et eksempel på dette er den tidligere viste diskusjonen mellom Lene og Karoline, om hvorvidt det å lære om å være et menneske i et samfunn hører mest hjemme i RLE-faget eller samfunnsfag (3.1.2).

På bakgrunn av kriteriene som jeg har benyttet for utvalget av informanter, vil jeg hevde at utvalget har kvaliteter som gir studien god reliabilitet, og slik god overføringsverdi.

3.4.6 Ledende spørsmål: refleksivitet, reliabilitet og unngåelse av bias

Intervjuene i studien er refleksive. Som forsker er jeg uunngåelig en del av den sosiale verden jeg studerer. Kvalitative studier er ikke en objektiv aktivitet. Forskere opptrer som subjektive fortolkere av en allerede fortolket verden (Giddens 1979, ref. i Cohen et. al. 2011:180).

Derfor kan det være viktig at forskeren i en studie er åpen om sine egne oppfatninger, *bias*, for å kunne forstå hvordan disse påvirker studien (Cohen et. al. 2011:225). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å vise til mine personlige erfaringer med fenomenet jeg studerer, innledningsvis (1.2). Yin (2009) hevder at casestudier kan sies å være en legemliggjøring av forskerens fordommer eller mistanker, med innsamling av selektive data eller selektiv bruk av data (Yin 2009, ref. i Cohen et al. 2011:295). Fordommer og mistanker er del av forskerens bias, de brillene forskeren ser verden igjennom. Det er langt ifra sikkert at andre mennesker, deriblant studiens informanter, deler denne måten å se verden på. For å sikre valide data er det derfor viktig å minimere effekten av forskerens bias. Som tidligere nevnt har jeg forsøkt å redusere feilkilder som følger av selektiv bruk av data, ved å drøfte utsagn som ikke støtter mine konklusjoner, og holde åpent for andre konklusjoner - å ha en perspektivisk subjektivitet (3.3.3). Men som Yin (2009) påpeker kan forskerens bias påvirke undersøkelsen allerede i dataproduksjonen. Måten forskeren stiller et spørsmål på kan være avgjørende for hvilke betraktninger informantene gjør seg. Videre vil jeg derfor drøfte hvordan *ledende spørsmål* kan inneholde forskerens bias.

I forlengelsen av Yin (2009) sitt resonnement kan bruk av ledende spørsmål virke uheldig, fordi de kan bidra til å tvinge forskerens virkelighetsoppfatning på informantene. Ledende spørsmål kan likevel hevdes å være et akseptabelt, og hensiktsmessig verktøy i kvalitative forskningsintervju, ifølge Kvale og Brinkmann (2012):

”Det kvalitative intervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarerens reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet – de kan snarere styrke den. Ledende spørsmål blir antakeligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer.” (Kvale og Brinkmann 2012:183)

Ledende spørsmål kan altså brukes for å sjekke hvorvidt intervjueren virkelig finner det den leter etter i svarene fra informantene, og styrke intervjuenes reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2012) mener at en negativ forståelse av å stille ledende spørsmål kan skyldes at positivistiske oppfatninger av kunnskap dominerer også i den kvalitative forskningen. Disse kan gjøre at man ser på intervjuerens dataproduksjon som en tilnærming til en objektiv sosial virkelighet, der intervjueren samler kunnskap "slik en gruvearbeider avdekker verdifulle skjulte metaller" (Kvale og Brinkmann 2012: 183-184). Jeg har tidligere støttet meg på Holstein og Gubrium (2003) sin forståelse av intervjuet som et aktivt intervju, der den intervjuende og informanten aktivt konstruerer kunnskap, sammen. Kvale og Brinkmann (2012) mener at synet på intervjuet som aktivt følger av et postmodernistisk perspektiv på kunnskapskonstruksjon:

"Intervjuet er en samtale hvor data oppstår i den mellommenneskelige relasjonen. Samtalen er da intervjuerens og intervjupersonens felles produkt. Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap." (Kvale og Brinkmann 2012: 183-184)

I dette perspektivet *skal* altså spørsmålene som stilles i intervjuet lede samtalen i bestemte retninger, for å kunne generere ny kunnskap. Dette perspektivet passer godt med Holstein og Gubrium (2003) sitt begrep om *aktivt intervju*. De mener at ledende spørsmål kan forsvares som en måte å hjelpe informantene til å konseptualisere sin egen kunnskap (Holstein og Gubrium 2003:75). Dette er også motivet bak min bruk av ledende spørsmål

Vi har altså sett at ledende spørsmål kan forsvares brukt i et kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil likevel gjøre dataproduksjonen transparent, slik at eventuell bias kan avdekkes av eksterne lesere. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å diskutere min egen spørsmålsstilling. Et eksempel er diskusjonen om hvordan ulike måter å stille spørsmål kan ha påvirket hvilket syn elevene har på skjønnlitteratur på ulike steder i det samme intervjuet (4.2.1.1).

3.5 Forskningsetikk

Etiske spørsmål er ikke begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse (Kvale og Brinkmann 2012:79). Jeg har blant annet gjort etiske vurderinger av utvalgsstørrelse med tanke på at elevene ikke skal føle seg presset til å avgi svar, hvilket språk det er rimelig å bruke i intervjuguiden (vedlegg 2) for å la elevene svare på sine premisser, hvordan jeg kan fordele ordet mellom deltakerne på en rettferdig måte, og hvordan jeg lar elevenes utsagn tale som bevis alene i analysen av intervjudata. Det er et stort mangfold vurderinger jeg har gjort. Noen er allerede diskutert i tidligere avsnitt, mens andre

ikke gjengis eksplisitt i oppgaven. Jeg vil i det følgende peke på hvordan jeg har fulgt anerkjente etiske retningslinjer, for å sikre at studien holder en god etisk standard.

3.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

For å forsikre meg om at studien holder en god etisk standard, har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer utformet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Fire deler av retningslinjene er særlig relevante for min studie: *krav om å informere dem som utforskes, krav om informert og fritt samtykke, konsesjon og meldeplikt og barns krav på beskyttelse*.

Informantene har ifølge NESH (2006) krav på å få "all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen" (NESH 2006:12). Gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg 4) ble foreldre og elever informert om intervjuets tema, studiens formål, at deltakelse er frivillig og konfidensiell, og at de kunne trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Informasjonen ble gitt skriftlig, for å unngå å legge et utilbørlig press på deltakerne og deres foreldre (ibid.).

Det stilles også krav om informert og fritt samtykke for å sette i gang forskningsprosjekter. At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (NESH 2006:13). I denne studien ble dette gitt muntlig av deltakerne før intervjuet satte i gang, og skriftlig av deres foreldre gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg 4). Man kan aldri være sikker på at et muntlig spørsmål oppleves som uten press, men elevene fikk spørsmål først av egen lærer, og så av meg, begge gangene med full mulighet til å takke nei til å delta.

Deltakerne i studien er anonymisert, og slik sikret konfidensialitet. Selv hadde jeg kun tilgang på elevenes fornavn. Alle forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes (NESH 2006:14), og i mitt tilfelle er Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) personvernombud og mottok denne meldingen.

Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. I tillegg til deltakerne skal foresatte, for barn opp til 15 år, gi samtykke. Videre skal det gis alderstilpasset informasjon om prosjektet, konsekvenser av å delta, og at deltakelse er frivillig (NESH 2006:16-17). Dette ble rent praktisk gjennomført ved å forklare de sentrale elementene i samtykkeerklæringen (vedlegg 4) muntlig for elevene, før intervjuet.

4 Presentasjon av data og analyse

4.1 Presentasjon av informanter

I min studie har jeg intervjuet 32 elever ifra fire ulike klasser, ved to ungdomsskoler på Vestlandet. Utvalget består av elever på 8. og 9. trinn. Jeg ba lærerne om å dele inn elevene i to grupper á fire elever, med jevn kjønnsfordeling og én gruppe hvor elevene hadde middels/høy og én hvor elevene hadde middels/lav måloppnåelse i samfunnsfag. Jeg fikk ikke vite hvilken gruppe som hadde hvilken måloppnåelse. Likt for alle klassene, var at de nylig hadde hatt en samfunnsfagtime hvor de på et eller annet vis arbeidet med en skjønnlitterær tekst. Videre følger en fullstendig (anonymisert) oversikt over elevgruppene som ble intervjuet (nummerert etter intervjurekkefølgen):

- Gruppe 1: Tone, Lise, Ole og Leiv.
- Gruppe 2: Cathrine, Edith, Roar og Laurits.
 - Gruppe 1 og 2 er fra 8. trinn. De har i samfunnsfag sett Coldplays musikkvideo "Viva la Vida", skrevet et fiktivt dagbokinnlegg som Ludvig 16. og sett en Minecraft-versjon av Coldplays musikkvideo "Viva la Vida".
- Gruppe 3: Trine, Elisabeth, Brian og Eirik.
- Gruppe 5: Ingrid, Rebekka, Kjell og Håkon.
 - Gruppe 3 og 5 er fra 9. trinn. De har sett den norske spillefilmen "Max Manus" i en samfunnsfagtime.
- Gruppe 6: Karoline, Lene, Alf og Georg.
- Gruppe 7: Anne, Mette, Espen og Kristian.
 - Gruppe 6 og 7 er fra 8. trinn. De har hatt høytlesning fra bok om grunnlovsprosessen i 1814 sett gjennom øynene til lille prins Karl Johan og sett et humorinnslag om grunnloven ved Bård Tufte Johansen.
- Gruppe 4: Ida, Elise, Frode og Ørjan.
- Gruppe 8: Maria, Oda, Martin og Sindre.
 - Gruppe 4 og 8 er fra 9. trinn. De har sett film om Marie Antoinette, musikalfilmen "Les Misérables" og skrevet et fiktivt dagbokinnlegg som tenåringsgutt under den franske revolusjon.

4.2 Intervjudata

4.2.1 Skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag

4.2.1.1 Faglitteratur vs. skjønnlitteratur i samfunnsfag

Blant elevene var det delte meninger om hvorvidt det å lese og arbeide med skjønnlitterære tekster hadde noe nytteverdi i samfunnsfag når det kom til læring. Elevene ble først bedt om å definere samfunnsfaget og dermed hva slags typer tekster man skal lese i dette faget. Da var enigheten ofte stor om at det var faktatekster og faglitteratur man skulle lese.

- *Ja. Men i samfunnsfag, da. Hva tenker dere der? Hva slags tekster skal dere lese? Der er jo skjønnlitteratur, og så finnes det noe som heter sakprosa og faglitteratur og sånn. Hva slags tekster er det dere forventer å lese i samfunnsfag?*

Brian og Trine (i kor): Faglitteratur!

- *Mhm. Faglitteratur.*

Elisabeth: Ja, det samme.

- *Hvorfor tenker dere det?*

Trine: Fordi vi skal lære om fakta. Ikke noe folk tror.

- *Mhm. Ja...*

Brian: Og ikke være basert på skjønnlitteratur som ikke har noen grenser, og bruke det i selve læringen, men bruke det som er basert på kilder. Troverdige kilder.

- *Mhm. Interessant! Kan skjønnlitteratur også være basert på, som du sier, slike kilder?*

Brian: (Ja)

- *Finnes det noe sånn...*

Brian: Men så er det ofte litt fritt. Litt friere, men de kan være basert på en historie...

- *(Ja)*

Brian:...som er bevist, men for å gjøre den mer spennende, kan de legge til noen ting.

I denne gruppen er det her en tydelig enighet om at det er faglitteratur som egner seg best til lesing i samfunnsfag. Trine argumenterer imot bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag ved at man skal lære om det hun kaller fakta som er noe annet enn "noe folk tror". Dette er et interessant perspektiv, som berører spørsmålet om hva man skal lære i samfunnsfag. Trine gir uttrykk for en oppfatning om at kunnskapen skal komme av en objektiv, målbar virkelighet. Menneskers subjektive opplevelse av virkeligheten er på ett vis ikke nok, i samfunnsfag. Brian argumenterer for faglitteratur ved å si at den er basert på "troverdige kilder", og derfor er best å lese med hensyn til elevenes læring. Han er likevel enig i at også skjønnlitteratur kan være basert på slike kilder, men at man der lettere kan ta seg friheter for spenningens skyld. Disse "frihetene" kan implisitt forstås som et uttrykk for svekking av kildenes troverdighet. Senere i intervjuet kommer Brian igjen inn på hvordan man må velge mellom skjønnlitteratur og faglitteratur. I drøftingen måler han verdien av bruk av skjønnlitteratur og faglitteratur i et tidsperspektiv. Nå virker han ikke like sikker på at faglitteratur er den eneste hensiktsmessige kilden til kunnskap i samfunnsfag:

Brian: Det kunne ha vært mer variasjon, men nå som vi så "Max Manus" så begynner all tid å.. så måtte vi utsatt en prøve, sånn alt ville blitt forskjøvet utover.

- *Ja, hadde det på en måte vært verdt det da, å ha mer skjønnlitteratur, eller føler dere at det hadde gått på bekostning av..*

Brian: Det er verdt det.

- *Hvorfor tenker du det?*

Brian: For å få alle mer engasjerte i stoffet.

- *Ja, hvorfor blir man mer engasjert av skjønnlitteratur?*

Brian: Fordi man kan leve seg inn i det og så slipper du å se det der.. i mange historier så ser du inni hampen mange årstall.. Slipper de, og ser heller hvordan det var å være, så du slipper alle de tallene du må huske og faktaene du må huske, så får du heller en skjønnlitterær tekst som du kan leve deg inn i. Og hvis du lever deg inn i en skjønnlitterær tekst, så tipper jeg at du husker den fire-fem ganger bedre enn du husker faktatekst.

Brian mener at det er verdt å ta i bruk skjønnlitteratur, selv om det kan gå på bekostning av fremdriften i faget. Han mener at skjønnlitteraturen kan gjøre *alle* mer engasjerte.

Skjønnlitteraturen er ifølge ham en kilde som kan gjøre flere elever engasjert i samfunnsfagundervisningen, og underforstått mer motivert til å lære. Han resonnerer seg frem til at skjønnlitteraturen kan være en etterlengtet flukt fra strevet med å sette seg inn i et historisk forløp. Mens Trine argumenterte imot bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag, ved å vise til at *innholdet* ikke nødvendigvis var faktabasert, tar Brian til orde for å utnytte det læringsmotiverende potensial som ligger i skjønnlitteraturens *form*. Mer eller mindre bevisst, peker han på sammenhengen Fjeldstad (2009) løfter frem som sentral for skjønnlitterære tekster. Erkjennelse, opplevelse og innlevelse kan sammen gjennom skjønnlitteraturen ha stor effekt på elevers læring. At en tekst legger til rette for innlevelse kan kompensere for at den er mindre informasjonstett, fordi det gjør det lettere å huske hva man har lært, ifølge Brian. Kanskje er det ikke mengden informasjon i en tekst som bestemmer hvor godt egnet den er som kilde i samfunnsfag. Brian er inne på et sentralt poeng, som vi skal se at mange elever fremhever: skjønnlitteraturen tilbyr kunnskap om opplevelsesdimensjonen, som kan være like viktig som andre kunnskapsaspekter samfunnsvitenskapen kan tilby. Han er her på sporet av noe jeg senere vil komme tilbake til under avsnittet om hva elever skal lære i samfunnsfag. Er det kun snakk om faktakunnskaper, eller er evner til å drøfte og å sette seg inn i andres perspektiv vel så viktige? Mot slutten av intervjuet spurte jeg elevene om tekster man leser i samfunnsfag kunne være oppdiktet. Denne gangen svarte Trine, som tidligere mente at det var faglitteratur man skulle lese i samfunnsfag, at "Bare du lærer noe så er det vel greit.". Brian nyanserte også sitt tidligere standpunkt, men mener at faglitteraturen fremdeles må være utgangspunktet:

Brian: Jeg mener at fakta skal stå på bunnen og så kan du få en tekst ved siden av som viser hvordan det var ifra et følelsesmessig liv, hvordan det var å være en person. (...) Og så må den skjønnlitterære teksten være relevant for stoffet.

Brian viser her hvordan han ser på skjønnlitteraturen som et nyttig supplement som kan utfylle faktabasert litteratur, og vise hvordan en situasjon oppleves av enkeltpersoner og påvirker dens følelsesliv. Det viktigste er at skjønnlitteraturen er relevant. Videre mener han at skjønnlitteraturen egner seg *bedre* enn faglitteraturen når temaet er forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet: "[når det gjelder] Personlig liv og hvordan det var å være en person i et samfunn så vil jeg si at en skjønnlitterær tekst kan vise det bedre enn en fagtekst.". Her kommer han til selve kjernen av denne studien, skjønnlitteraturens mulighet for å gi dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, noe jeg vil komme tilbake til senere (4.2.2.5). Tonen i intervjuet har definitivt endret seg fra et tidligere samstemt "Faglitteratur!" til en mer nyansert forståelse av hvordan ulike skjønnlitterære kilder kan utfylle hverandre ved å se saken fra ulike perspektiver. Det kan være flere grunner til at de i gruppen var fornøyde med å nevne kun én type tekst som de forbandt med lesing i samfunnsfag, første gang de ble spurt: Måten spørsmålet ble stilt på, og det at spørsmålet kom tidlig i intervjuet, før de hadde snakket om egen bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Opplysninger som dukket opp underveis i intervjuet kan ha endret assosiasjonene til intervjupersonene, og hva de forsto som relevant i situasjonen. Jeg stilte avslutningsvis et spørsmål for å undersøke hva som gjorde at han nå snakket varmt om skjønnlitterære kilder selv om han ikke nevnte disse som naturlige kilder å lese i samfunnsfag, først i intervjuet. Men på spørsmålet om de nå har fått et nytt syn på bruk av skjønnlitteratur, svarer Brian at han på forhånd "Tenkte for det meste det samme.". Videre skal vi se at dette mønsteret gjentar seg i de fleste intervjuene. Jeg mener derfor å kunne si at dette tyder på at elevene trenger å gjøres oppmerksomme på at de faktisk lærer noe ved bruk av skjønnlitterære kilder dersom man ønsker at de skal være åpne for denne bruken. Elevene ser ikke ut til å assosiere skjønnlitterære kilder med samfunnsfag, men opplever at disse kan gi dem en annen og i noen tilfeller mer relevant kunnskap om emnet de lærer om. De kan derfor trenge veiledning av en lærer som viser dem hva de kan lære av å lese skjønnlitterære tekster i samfunnsfag.

Jeg stilte spørsmålet om hvilke tekster man skal lese, i samfunnsfag, i alle de åtte intervjuene. I samtlige av intervjuene blir fagtekster eller faktatekster nevnt først

av elevene. Det er kun i tre av intervjuene at noen etterpå nevner skjønnlitteratur i tillegg. I disse tre tilfellene stilte jeg spørsmålet noe annerledes: I to av dem spurte jeg om man måtte velge mellom skjønnlitteratur og faglitteratur (faktatekster) eller om man kunne lese begge. I det tredje fulgte jeg opp svaret om fagtekster med å spørre om det var andre relevante typer tekster, og Lene og Karoline nevner skjønnlitteraturen slik den ble brukt i deres forrige samfunnsfagtime og som innledningen til et nytt kapittel i læreboka. Som tilfellet var med Brian, ble mange av elevene åpnere for bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag etter å ha snakket om hvordan de selv nylig hadde brukt det. Likevel har vi sett at elevene argumenterer godt, både for og imot bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Jeg vil påstå at elevene er delte i synet på hvorvidt skjønnlitteraturen bør ha en naturlig plass i samfunnsfag. Denne spenningen mellom elevenes ulike oppfatninger av skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag gjennomsyrrer hele datamaterialet. Dette er med på å gjøre studiens tema samfunnsfagdidaktisk interessant, og ikke minst relevant for elevene. Her finnes det ikke nødvendigvis en konsensus om hvilken rolle skjønnlitteraturen bør eller ikke bør ha i samfunnsfag. Dette funnet legitimerer diskusjonen rundt endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, som studien reiser.

4.2.1.2 Dette kan du lære av skjønnlitteratur i samfunnsfag

Dersom elevene ikke lærer noe av å lese og arbeide med ulike kilder i samfunnsfag, kan disse kildene ikke sies å ha noen nytteverdi i faget. For å finne ut hvilken nytteverdi skjønnlitteratur kan ha i samfunnsfag, spurte jeg derfor elevene hva de kunne lære av å lese og arbeide med slike tekster. Flere av elevene fortalte om hvordan skjønnlitteratur skiller seg fra sakprosa ved leserens mulighet for å øve på sette seg inn i andres perspektiv. Skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag kan dermed også hevdes å inkludere oppøving av evner som læreplanen i samfunnsfag etterspør. Hvorfor elevene mener at skjønnlitteraturen er godt egnet til å øve opp evnen til å sette seg inn i andres perspektiv kommer jeg tilbake til (4.2.2).

Håkon mener at man ved å lese en skjønnlitterær tekst kan få et bedre bilde av situasjonen enn ved å lese i læreboka. I skjønnlitterære tekster beskriver man miljøet bedre enn i en (faglitterær) tekst i læreboka, ifølge Håkon. Han mener at dette er viktig for læring, fordi man av disse beskrivelsene bedre kan lære hvordan det var å leve i denne situasjonen; "Hvis det så sann dårlig ut, så vet du at folk hadde det ikke akkurat bra, da.". Slik viser han hvordan tekster som bruker mer plass på detaljer kan gi mer effektiv læring, fordi leseren får

et mer helhetlig inntrykk av situasjonen den leser om. Han får støtte av Rebekka som i samme intervju forklarer at det er lettere å få "bilder i hodet" av å lese skjønnlitterære tekster fordi disse gir mer beskrivelser av hvordan ting var, mens i læreboka "står det bare informasjon".

Et annet sentralt element som skiller en skjønnlitterær tekst fra en sakprosaetekst er det mulige betydningsmangfoldet. Elevenes tolkningsarbeid vil jeg komme tilbake til (4.2.3), men i nytteverdi-perspektivet åpner betydningsmangfoldet for å lære om hvordan én skildring av en situasjon kan bety ulike ting i ulike kontekster og for forskjellige lesere. Med Harry Potter-bøkene som referanse, forteller Oda hvordan skjønnlitterære tekster kan ha mange budskap som "ett eller annet med at du skal holde sammen med vennene dine uansett hva, eller et eller annet familie-greier" og Martin legger til "det gode mot det onde". Tekstene kan altså ta for seg temaer som lojalitet, forpliktelser og etikk, som også kan være viktige temaer i samfunnsfagsundervisningen. Slik viser de mangfoldet av temaer og budskap som kan dukke opp i én skjønnlitterær tekst. Når det kommer til nytteverdien av dette betydningsmangfoldet i samfunnsfag, er elevene ikke så skråsikre. Martin er usikker på om han har lært noe av å lese skjønnlitterære tekster "Men det er jo alltid noe budskap i bøkene...". Elevene mener at man kan lese flere budskap ut av skjønnlitterære tekster, men de har vanskelig for å se for seg hvordan man overføre budskapene fra teksten til samfunnsfaget. Igjen understrekes viktigheten av at læreren veileder elevene, og gjør tekstene relevante for undervisningen.

Ei som er sikker på at hun har lært noe av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag, er Karoline. På spørsmål om hva hun har lært av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag svarer hun: "Jeg har lært veldig mye av det". Hun forteller at hun har lært nye ord og tilegnet seg faktakunnskaper om land og mennesker i Afrika ved å lese den skjønnlitterære boka "Tre uker i ballonger". Hun peker på at dette var en "tekst med masse informasjon i". Engasjementet hennes viser hvordan slike hybrider mellom fakta og fiksjon kan gjøre lesingen og læringen i samfunnsfag lystbetont. Men selv om hun mener å ha lært mye av å lese skjønnlitteratur, er ikke Karoline udelt positiv til å lese slike tekster i samfunnsfag:

Karoline: Men hvis du skal ha for eksempel en prøve, så vil jeg anbefale fagtekster. (...) Det er mye lettere å øve med fagtekster. (...) i en skjønnlitterær tekst så må du plukke ut informasjonen (...) hvis du skulle brukt det til noe (...) og det er ikke alt som er sant, heller.

Dette resonnementet kan benyttes til å argumentere både for og imot bruk av skjønnlitterære kilder i samfunnsfag. Problemet hun belyser kan handle om at det er vanskelig og tidkrevende å få ut den nødvendige informasjonen fra skjønnlitterære tekster, fordi disse tekstene ikke er like informasjonstette som faglitterære tekster. Informasjonen i

skjønnlitterære tekster trenger heller ikke å være sann. Elevene må dermed bruke mer tid på å finne den nødvendige informasjonen. I neste omgang risikerer de attpåtil å tilegne seg kunnskap basert på usannheter! Dette resonnementet forutsetter at man behandler skjønnlitterære tekster på samme måte som man behandler faglitterære, nemlig ved å lese dem for å finne frem til faktaopplysninger og analytiske begreper for å kunne gjengi og anvende disse i den prøveformen hun forbinder med samfunnsfag. Vi kan snu på problemstillingen ved å åpne for at man skal lære *andre ting* enn faktakunnskaper og begreper i samfunnsfag. Læreplanen i samfunnsfag sier at faget gjennom å gi en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet kan gjøre elevene bedre rustet til å erkjenne mangfoldet i både samfunnsformer og levevis (udir.no 2013a). For å forstå dette mangfoldet bedre kan det hevdes at det er viktig å kunne sette seg inn i andre menneskers perspektiv. Kunnskapen som trengs for å gjøre dette handler mer om teknikk og ferdighet enn om konkrete faktaopplysninger og begreper. Da er det *lesemåten* og *prøveformen* som skaper problemer, og ikke den skjønnlitterære teksten. Dersom skjønnlitterære tekster kan gi elevene denne evnen til å sette seg inn i enkeltpersoners opplevelse av virkeligheten samfunnsfaget behandler, kan dette være et argument for bruk av skjønnlitteratur i faget. En slik kunnskap kan vanskelig måles ved å gjengi begreper og faktaopplysninger på en skriftlig prøve, men de vil likevel være relevante for formålet om å "erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis" (udir.no 2013a) som læreplanen fremmer. Utfordringene med å måle denne kunnskapen på tradisjonelt vis trenger dermed ikke nødvendigvis å tale skjønnlitteraturen imot, men denne prøveformen og hensikten med den. Videre blir det derfor interessant å finne ut hvorvidt elevene opplever at skjønnlitteraturen kan bidra til tilegnelse av kunnskap om verden sett igjennom andre menneskers perspektiv.

Tone sier at man lærer å sette seg inn i andres perspektiv av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag. Lise mener at man i samfunnsfag må lære å tenke som andre, og ikke bare fra sitt eget perspektiv. Ole er enig fordi han mener at når du ser ting ifra en annen persons perspektiv kan du lettere "danne deg et bilde om hvordan han har hatt det. Og litt mer av sånne ting som du kanskje ikke har tenkt på før.". Det er ikke lett å sette fingeren på hva de mener at man lærer, noe som kan henge sammen med at det ikke nødvendigvis er noe så konkret som samfunnsfaglige begreper og faktaopplysninger. Likevel mener de i likhet med flere av gruppene at det har en verdi å sette seg inn i andre personers følelsesliv, for å skjønne bedre eller *få dypere forståelse* for hvordan en situasjon oppleves. Riktignok kan man, som Karoline fortalte om sin lesing av "Tre uker i ballonger", også lære mer om konkrete

samfunnsfaglige begreper.

Cathrine, Edith, Roar og Laurits kommer alle med ting de mener at de kan lære av å lese skjønnlitteratur. De mener at man kan lære om følelsene og hvordan folk som levde i en viss situasjon *egentlig* hadde det. Roar sier at dette er lettere i en oppdiktet tekst enn i en faktabasert tekst, fordi du der kan leve deg litt mer inn. Edith støtter ham og sier at man lærer mye av å leve seg inn i teksten. Igjen ser vi et eksempel på at elevene på egenhånd peker på sammenhengen mellom opplevelse, innlevelse og erkjennelse. Teksten inviterer til å leve seg inn, og elevene opplever dette som et middel til kunnskapstilegnelse. Eirik mener at det ville ha vært lettere å lære om man tok i bruk mer skjønnlitteratur i samfunnsfag, fordi man da slipper å kun forholde seg til faktaopplysninger. Ved å lese skjønnlitteratur kan man ifølge Eirik leve seg mer inn i "hvordan det var for eksempel å miste noen under krigen.". Igjen får vi et eksempel på at skjønnlitteraturen i samfunnsfag kan være en flukt fra strevet med mer og mindre viktige detaljer (4.2.1). Eirik mener at man ved å se bort fra konkrete faktaopplysninger kan lære om fenomener som kan settes inn i helt andre situasjoner og historiske kontekster. Det å miste noen man er glad i, i krig, har ikke kun foregått i den krigen man lærer om på et gitt tidspunkt. Ved å flytte fokus fra årstall og faktaopplysninger over til følelser og enkeltpersoners perspektiv, kan man lettere sette seg inn i tilsvarende situasjoner i nåtid og i andre land. Slik kan Eiriks opplevelse tale for at skjønnlitteraturen kan gi en dypere forståelse av de følelsesmessige sidene ved emner man diskuterer i samfunnsfag.

4.2.1.3 Variasjon og tilpasset opplæring

Mange av elevene sier i intervjuene at det er viktig med variasjon i kildetilfanget i samfunnsfag. Ifølge dem er det viktig å variere kildene både for å gjøre faget mer spennende, men også for å bli kjent med flere typer tekster. Tone fikk blant annet se musikkvideoen til sangen "Viva la Vida" av Coldplay forrige samfunnsfagtime, og mener at det gjør noe med konsentrasjonen:

Tone: Men bare sånn som igår når vi så noen videoer så blir det til at, når du får en litt annen måte å tenke på, da blir det litt mer spennende, og da begynner du ikke å snakke med alle andre.

- Nei

Tone: Så det blir liksom litt mer gøy og interessant å holde på med.

Ved å variere tilnærmingene til stormen på Bastillen og Ludvig 16. sin skjebne, kan man dermed både opprettholde konsentrasjonen, men også åpne for nye måter å tenke om emnet, ifølge Tone. Karoline og Lene kom med flere momenter som taler for at variasjon mellom tekstsjangre i samfunnsfag er bra:

Karoline: Jeg synes vi burde lese litt av alt, så vi blir vant med alt, for i livet vil vi jo møte all slags tekster.

- *Ja.*

Lene: Jeg tenker at vi også burde liksom ha slik at de, alle kan finne det de liker best, sånn at vi ikke bare holder på med én ting og så vet ingen andre hva de liker best, da.

Karoline mener at det er viktig å bygge opp elevers kompetanse til å møte alle slags tekster, fordi man kan møte disse ellers i livet. Tekstkompetansen kan altså sees på som en del av allmenndannelsen, og trenger ikke å begrenses til språkfagene ifølge Karoline. Lene peker på at alle elevene må få muligheten til å finne den type tekst de lærer best av. Hun argumenterer slik for at vi kan knytte behandlingen av ulike sjangere til tilpasset opplæring. Lenes idé har fellestrekk med Eisners (1991) tankegods. Gjennom å presentere elevene for et mangfold av tekstsjangere kan læreren legge til rette for tilpasset opplæring, som kan motivere elevene. Som Trine sier kan en faglitterær tekst inneholde mange vanskelige ord som gjør det tungt å lese, mens en skjønnlitterær tekst kan bruke et språk som ifølge henne ligger nærmere "Sånn du ville sagt det i dagliglivet.". Også Ingrid er enig i at skjønnlitteraturen kan ha en fordel når det gjelder språket og at "Faktatekster er mye tyngre å lese som regel". Fordi deres opplevelse finner gjenklang hos flere elever, er dette et godt argument for å tilby elevene et mer variert kildetilfang i samfunnsfag, som også inkluderer lettlest skjønnlitteratur.

4.2.1.4 Høytlesning

Det var kun i én av de fire klassene at elevene nylig hadde hatt *høytlesning* av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Elevene i denne klassen så både fordeler og ulemper med en slik høytlesning:

Lene: Jeg synes det er bra fordi du kan få frisket opp litt det du kan ifra før av. Og så, er det kanskje litt dårlig, for det er jo ikke alle som klarer å følge med bare hvis læreren leser, heller.

- *Mhm.*

Karoline: Det er mange som detter litt av det..

For at den skal ha noen effekt må man selvsagt *lytte* til høytlesningen. Elevene mener likevel at dette ikke er like lett for alle. Det som kan være tenkt som en måte tilrettelegge undervisningen for elever som ikke er så begeistret for å drive eget lesearbeid, kan derfor bli en fallgrube for læreren (og elevene selv). Lene påpeker også at læreren ikke har mulighet til å holde øye med om elevene faktisk følger med, fordi hun ser ned i boken. Dette problemet kan selvsagt elimineres ved at *elevene* leser høyt for hverandre. Da forsvinner samtidig lærerens mulighet til å modellere sin begeistrede leselyst, og med betoning styre hvilke deler av teksten som skiller seg ut. Det trenger likevel ikke å være en uting å lese høyt for klassen. Man må bare være obs på hvordan man kan legge til rette for at elevene klarer å henge med.

Georg forteller at han "føler det er litt enklere hvis du har teksten foran deg sjøl, mens de sitter og leser." Dette er et eksempel på hvordan innspill fra elevene om utforming av undervisningen kan være avgjørende for deres egen læring. Det er derfor viktig at læreren er lydhør og har en åpen dialog med elevene om hvordan de lærer best i samfunnsfag.

For at høytlesning av skjønnlitteratur i samfunnsfag skal bli en suksess, må man altså gjøre elevene bevisste på viktigheten av å lytte, og ha en dialog om hvordan man kan legge til rette for at den enkelte elev klarer å følge med.

4.2.1.5 Å kombinere følelser, fiksjon og fakta

Tekstene man tar i bruk i samfunnsfag trenger ikke å være enten kun oppdiktete eller kun faktabaserte. Musikkvideoen til Coldplays "Viva la Vida" har referanser til Ludvig 16. og den franske revolusjon, men også andre historiske ledere, tider og steder. I tillegg inneholder den mangetydige, lyriske referanser. Ved å kombinere fakta og fiksjon kan man gjøre det mer attraktivt for elevene å gå i gang med lesingen i samfunnsfag, ifølge Roar. Brian mener at det kan være fordeler ved å lese skjønnlitterære tekster så sant man kombinerer dem med fakta. Han tenker dermed at skjønnlitterære tekster ikke kan stå alene som kilde til kunnskap om et emne i samfunnsfag, men at en kombinasjon kan være bedre enn faktatekster alene. Det mener også Janne som sier at å lese skjønnlitteratur er mer spennende enn "bare å sitte og lese fakta". Frode mener at faktakunnskaper må være på plass først:

- *Kan vi lære noe av å lese skjønnlitterære tekster i samfunnsfag?*

Frode: hvis du bygger opp grunnmuren og har noe fakta før du leser, så er det jo mye mer lærerikt.

Frode bruker metaforen *grunnmur* for å illustrere at fakta må ligge på bunn, før man går i gang med en skjønnlitterær tekst i samfunnsfag. Han viser dermed at skjønnlitteraturen ikke kun kan benyttes som inngang til et tema. Frode argumenterer for at man på forhånd skal kunne noe om temaet som tas opp i teksten. Leseren må altså drive kognitiv brobygging, for å lære noe av teksten. Med faktakunnskaper i bunn kan elevene lære mer av å lese skjønnlitteratur. Samtidig vil jeg hevde at denne nye kunnskapen senere kan være grunnlaget for å lære av andre skjønnlitterære tekster. Det man lærer av å lese skjønnlitteratur kan dermed også bli en del av "grunnmuren". Denne kognitive "grunnmuren" er dermed ikke noen gitt størrelse. Forholdet mellom faktakunnskaper og fiksjon, i skjønnlitteratur, trenger dermed ikke å være statisk, men kan være dynamisk. Ida legger til at skjønnlitterære tekster kan inneholde følelser som kan lære oss om hvordan mennesker opplever den situasjonen man leser om. Slik viser hun hvordan innholdselementer som følelser, som kan være mer

fremtredende i skjønnlitteratur enn faglitteratur, kan lære leseren om et emne på andre måter enn typiske innholdselementer i faglitteratur.

For å oppsummere kan vi si at en styrke ved skjønnlitteraturen er at den kan kombinere følelser, fiksjon og fakta; tre elementer som spiller på leserens opplevelse, innlevelse og erkjennelse. Elevene deler altså Fjeldstads (2009) syn på lesingens instrumentelle og ekspressive funksjoner, og deres gjensidige, positive effekt for leserens læring (1).

4.2.2 Egenskaper ved skjønnlitteratur: Perspektiv og innlevelse

4.2.2.1 Perspektiv og innlevelse

Så langt har jeg funnet at flere av elevene mener å ha lært en god del av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag. En gjennomgående fordel elevene fremhever ved å lese skjønnlitteratur fremfor faglitteratur, i samfunnsfag, er muligheten for innlevelse. Ved å leve seg inn i historiene som fortelles i skjønnlitteraturen, mener elevene at de lærer å sette seg inn i andres perspektiv. Dette kan være særdeles relevant i samfunnsfag hvor man skal utvikle dypere *forståelse* for forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Forståelsen kan betegne menneskets evne til å "begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse, oppfatte" (snl.no 2014a). For å virkelig forstå hvordan ulike mennesker opplever forholdet mellom sitt personlige liv og samfunnslivet, kan det derfor være viktig å ha evnen til å fatte hvordan ulike situasjoner i dette forholdet oppleves av den enkelte person. Dette for å kunne begripe og innse omfanget av hvordan ulike faktorer i dette forholdet påvirker den enkeltes liv. Forståelse kan også betegne selve "resultatet av å forstå, (...) av en undersøkelse, det å gripe en mening med noe" (snl.no 2014a). Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan man i samfunnsfag kan utvikle både elevens evne til å leve seg inn i andres situasjon, og hvordan elevene kan gripe ulike meninger ved samme tekst. Dette er utgangspunktet når jeg ser nærmere på hvordan elevene opplever at fortellerstemmens perspektiv i skjønnlitterære tekster åpner for læring i samfunnsfag.

4.2.2.2 Perspektivet i skjønnlitteraturen

I de fleste av intervjuene fremhever elevene at det er lettere å leve seg inn i skjønnlitteratur enn faglitteratur. Lene forteller at det er mye lettere å leve seg inn i en skjønnlitterær tekst fordi "jeg kan se for meg meg selv i en skjønnlitterær tekst. Men i en fagtekst så kan du ikke det.". Hun opplever altså at skjønnlitterære tekster gjør det lettere å sette seg inn i rollen til dem man leser om, og den situasjonen de befinner seg i; å se historien ifra deres perspektiv. Videre kan man hevde at dette er nødvendig for å øve opp evnen til å sette seg inn i andres

perspektiv. Elisabeth, Eirik og Trine mener at dette er en viktig evne å øve opp i samfunnsfag:

- *Mhm. For det med innblikk, og å sette seg inn i andres perspektiv, er det viktig i samfunnsfag?*

Eirik: Ja. For å skjønne litt hvordan det var og...

Elisabeth: ...for å forstå mer.

Eirik: Forstå mer, ja...

- *Ja, hvordan forstår man mer ved å sette seg inn i andre sine perspektiv? Hva er det man forstår?*

Trine: Du opplever hvordan de har det, ikke bare hvordan du tror de hadde det. Eller hvordan du selv har det.

- *Ja.*

Eirik: Så tenker du gjerne hvordan du ville gjort det selv.

Ved å se ifra enkeltpersonens perspektiv kan de ta del i opplevelsen til denne og slik få et mer autentisk bilde av hva det vil si å være i dens situasjon. Også Eirik trekker frem verdien av å identifisere seg med personen som forteller. Slik mener elevene at de kan forstå mer, gjennom innsikt og innlevelse. Deres begrep om forståelse stemmer slik godt overens med Store Norske Leksikons definisjon (snl.no 2014a). De opplever også at skjønnlitteraturen, gjennom muligheten for å se en situasjon ifra enkeltpersoners perspektiv, kan bidra til en bedre forståelse av menneskers subjektive opplevelse av en situasjon. Trine påpeker at det kan gi leseren et nytt syn på opplevelsen av en situasjon, som kan divergere fra synet man hadde på situasjonen før man leste teksten. Slik kan skjønnlitteraturen gjennom sitt perspektiv utvide forståelsen vår av et fenomen, og gjøre den dypere. Trine sier senere i intervjuet at skjønnlitterære tekster gjør det lettere å få bilder i hodet fordi man får innsikt i tanker og bedre beskrivelser av personene. Dette mener også Brian er viktig og "Det kan forandre tankegangen kraftig" å få innsikt i hvordan en situasjon faktisk oppleves.

At skjønnlitterære tekster åpner for innlevelse gjør også at eleven får tilgang til annen informasjon enn den vil få i tradisjonelle læreboktekster. Roar mener at man ved å lese skjønnlitterære tekster kan "lære mer om følelsene til en person og hvordan det egentlig var folkene hadde det." noe han mener gjør det mer spennende å lese en slik tekst enn en faktatekst. Edith er enig og mener at man gjennom å lese om følelsene til en person mye lettere klarer å sette seg inn i rollen til personen. Ida mener at følelser i teksten gjør det lettere å "sette deg inn i personen sitt liv". Brian og Trine mener at skjønnlitterære tekster skiller seg fra faglitterære ved at man lettere kan kjenne seg igjen i en situasjon som for eksempel hva slags problemer andre ungdommer har, og slik lære om hvordan man kan forebygge at man havner i samme situasjon selv.

I flere av intervjuene legger elevene vekt på at man i skjønnlitterære tekster har tilgang

til personenes følelser, som kan lære oss noe i samfunnsfag. Elevene var likevel ikke alltid enige om hvorvidt det å lære om følelser er en del av samfunnfagets mandat. Karoline mener at følelser og tanker har sin plass i samfunnsfag, og at skjønnlitteraturen gir god tilgang til dette. Hun argumenterer med at det er viktig å "lære å se ting i fra forskjellige synsvinkler. Fordi at det er jo mange som tenker forskjellig, og vi må jo liksom ta hensyn til det også". Lene og Alf er uenig med henne. Lene mener at det å lese skjønnlitteratur uansett hører hjemme i norskfaget, hvor man skal lære om å lese ulike tekster. Alf "føler det går inn i RLE". Karoline klarer ikke å overbevise dem, men det virker heller ikke som om hun blir overbevist av dem. Det er spennende å observere hvordan tre elever kan ha vidt forskjellige kunnskapsoppfatninger av disse tre fagene. Senere i intervjuet utdyper Karoline hvorfor hun mener at skjønnlitteraturen er bedre egnet til å lære elevene om menneskers tanker og følelser. Hun sier at mens fagtekster er kun fakta og "på utsiden", går skjønnlitteraturen mer "på innsiden". Hun mener at det er nyttig å lære om andres tanker og følelser, og illustrerer med at dersom hun reiser til et annet land, vil hun være bedre i stand til å forstå hvordan innbyggerne der tenker.

Elevene er enige om at det kan være lærerikt å se på verden ifra enkeltpersoners perspektiv, men uenige om hvilket fag dette er mest relevant for. Kanskje kan dette være et uttrykk for at Eisner (1991) har et godt poeng når han hevder at undervisningen og pensumet i skolen har blitt for fragmentert (2.3). Elevene har en forestilling om at hvert sitt fag kan ha sin type pensum. Skal vi følge Eisners (1991) resonnement, kan skjønnlitteraturen være en nøkkelfaktor for å sikre at "bridges between subject areas are made available" (Eisner 1991:557). Både norsk-, RLE- og samfunnsfaget kan tjene på et tverrfaglig arbeid med en skjønnlitterær tekst, dersom elevene får en mer helhetlig forståelse av den verden de studerer.

4.2.2.3 Emosjonelt engasjement

I intervjuene blir perspektivet og tilgang til følelser trukket frem som hovedforskjellen mellom elevenes opplevelse av faglitteratur og skjønnlitteratur. Begge delene påvirker ifølge elevene hvor lett det er å leve seg inn i teksten de leser. "Det står ikke om tanker eller følelser i en faktatekst." sier Cathrine. Dette er kanskje en noe bombastisk påstand, men illustrerer hvordan hun opplever forskjellen mellom faktatekster og skjønnlitteratur. Edith svarer henne noe mer moderat at det står "så vidt" noen tanker, dersom det forekommer i faktatekster. Eirik argumenterer med at fokuset på fakta og fraværet av enkeltpersoners tanker i læreboktekstene gjør det vanskeligere å leve seg inn i disse tekstene. Ole opplever også å bli

"mer med i teksten" når han får innblikk i personers følelser, mens det er "vanvittig kjedelig å sitte og lese masse fakta som du skal huske". Han mener at skjønnlitterære tekster kan engasjere og motivere til læring fordi man følger mer med i teksten. Han argumenterer slik for at man ved å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag først engasjeres emosjonelt, så kognitivt.

4.2.2.4 Tidsperspektivet

Et annet viktig moment som skiller faglitteratur og skjønnlitteratur er *tidsperspektivet*. Mens faglitteraturen må forholde seg til historiske hendelser på avstand, kan skjønnlitteraturen gjøre reise i tid slik det ble påpekt i den tidligere definisjonen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*. Dette har Maria blitt obs på:

- Ja, man får vite litt mer detaljer enn i en fagtekst?

Maria: Ja, en fagtekst er det liksom noe av det tilbake i tid, og det skjer ikke akkurat nå. Mens en skjønnlitterær kan beskrive hvordan mennesker har det nå. De kan (...) se seg selv i teksten på en måte.

- Mhm.

Maria: At det har skjedd med dem også eller...ja.

Igjen opplever elevene at skjønnlitteraturens perspektiv åpner for innlevelse i større grad enn faglitteraturen gjør.

4.2.2.5 Annerledes perspektiv trenger ikke å gi bedre læring

Både Maria og Oda mener at man i skjønnlitteraturen kan skrive på en morsommere og mer hverdagslig måte. Oda synes at det er lettere å relatere seg til personer i en skjønnlitterær tekst, men er ikke overbevist om at man lærer bedre ved å leve seg inn i stoffet:

- Men tenker du at du lærer bedre ved å leve deg inn i stoffet?

Oda: Jeg synes ikke det. Jeg synes det er greit at vi har bare sånn fakta, for da er det jo.

Hvis vi skal ha prøver og sånn, så er det jo vanskelig å ha prøver om å leve seg inn...

Nei, jeg vet ikke helt.

Her kunne det kanskje ha vært mer fruktbart å stille et spørsmål om hva man lærer ved å leve seg inn i en tekst. Som vi har sett nærmere på tidligere i oppgaven, kan det være vanskelig å måle kunnskapen man får ved å lese skjønnlitterære tekster med en tradisjonell samfunnsfagprøve. Hvorvidt dette betyr at denne kunnskapen ikke er viktig i samfunnsfag og for elevers dannelse, er et annet og viktig spørsmål, som vil bli belyst senere (5.2.2). I Odas tilfelle er poenget at hun ikke ser nytten av å lære ved leve seg inn i skjønnlitterære tekster i samfunnsfag, så lenge det ikke kan måles på en samfunnsfagprøve. Samtidig kan det selvsagt være slik at Oda ikke opplever å lære noe særlig av å lese skjønnlitteratur i samfunnsfag heller. Uansett kan det være på sin plass å reise en debatt rundt om det burde finnes

vurderingsfrie soner i elevenes hverdag også. Debatten blir særlig interessant i lys av senere tids debatt om målregime og skjemavelde i skolen (Madsen, 2014). Kanskje kan elevene lære vel så mye i undervisningsopplegg som ikke er designet for å munne ut i en vurderingssituasjon. Oda er ikke alene blant elevene om denne oppfatningen om at kunnskapen skal kunne måles. Vi har samtidig sett at flere elever peker på mulige egenskaper ved skjønnlitterære tekster, som kan gjøre dem bedre egnet til å skape emosjonelt engasjement og å åpne for leserens innlevelse i de samfunnsfaglige emnene den leser om. Også i synet på perspektivet i teksten, og hvilken påvirkning det kan ha på læring i samfunnsfag, er elevenes meninger delte.

4.2.2.6 Perspektiv og forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet

Når man studerer et tema gjennom et gitt perspektiv, har perspektivet betydning for hvordan man ser på temaet. Derfor er det interessant å undersøke hvordan elevene opplever at perspektivene i de skjønnlitterære tekstene påvirker deres syn på temaene som tas opp i tekstene. I vårt tilfelle er det interessant å se hvordan perspektivene åpner for å lære om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet.

Lene mener at skjønnlitterære tekster, med sin tilgang til menneskers tanker og følelser, kan lære leseren om "hvordan de som tenker annerledes kan ha det, og føle det". Oda som tidligere har vist ambivalente følelser rundt læring av skjønnlitterære tekster, mener også at det er viktig å lære om følelser for å lære mer om å være et menneske i et samfunn:

Oda: For det er jo mange forskjellige personer, sånn som når vi snakker om den franske revolusjonen så er jo adelen, de hadde det sikkert kjempeflott og var fornøyde, mens de som var fattige, de hadde det jo sikkert helt forferdelig, og...følte seg veldig nedtrykt.

Oda peker på at følelsene kan være med på å gi et mer nyansert bilde av emnene man leser om i samfunnsfag. Vi kan tolke henne slik at de sterke kontrastene forsvinner om man ikke setter seg inn i de ulike personenes personlige liv og situasjon. Trine trekker også frem hvordan mennesker under samme omstendigheter kan oppleve situasjoner helt ulikt. Hun illustrerer med å vise til at menn som kjemper i krig opplever den annerledes enn damer som er hjemme og får beskjed om at mannen deres er død. Brian peker også på hvordan perspektivet i skjønnlitteraturen kan lære oss andre ting enn mindre nyanserte læreboktekster. Han peker på hvordan den siste scenen i filmen "Max Manus", som skildrer krigsheltens mentale sammenbrudd, effektivt lærte elevene om hvilken følelse mange mennesker, som hadde lidd store tap under andre verdenskrig, satt igjen med: "Hva skulle vi gjøre nå?". Dette aspektet ved en liten

sekvens i filmen, kan effektivt overføres til den håpløse etterkrigssituasjonen for mange amerikanske veteraner etter krigen i Vietnam, Afghanistan eller Irak. Slik ser vi hvordan skjønnlitterære, opplevelsesorienterte skildringer kan åpne for generaliseringsmuligheter i samfunnsfag.

4.2.3 Elevenes tolkning av teksten

Et sentralt kjennetegn som skiller skjønnlitterære tekster fra sakprosa er at de er åpne tekster:

”Det vil si at de sjelden eller aldri er lukket omkring én løsning av et problem eller bare tilbyr én oppfatning av et tema. (...) de kan bare overbevise gjennom flersidigheten i tolkningene av sine temaer innenfor rammen av samfunnslivet som handlingsfelt.”
(Fjeldstad, 2009:3).

Når man anvender skjønnlitteratur i undervisningen, kan man derfor ikke slå fast at en tekst må tolkes på ett bestemt vis. Mange ulike tolkninger av temaene som tas opp kan sammen lære oss mer om det tekstene handler om. Det følger ikke med noen tolkningsfasit til skjønnlitterære verk. Derfor kan det være vanskelig for elevene å forestille seg å gjengi svar på en tradisjonell samfunnsfagprøve, slik elevene har gitt uttrykk for i intervjuene. Samtidig viser dette hvilket virkelighetsbilde som kan formidles i et fag der det ikke gis rom for vurderingsfrie soner; en virkelighet der samfunnet utelukkende er et sett objektive fakta. Heldigvis vet vi at læreplanen også etterspør andre evner enn å kunne gjengi faktaopplysninger. Å lære seg å sette seg inn i ulike perspektiv og å tolke ulike betydninger av en tekst forutsetter kognitive aktiviteter som tolkning og meningsskaping, som kan gjøre elevers forståelse dypere (Roe, ref. i red. Turmo 2010:76). Mangfoldet i både temaer og tolkning kan vanskelig måles opp mot noen fasit, men den dypere forståelsen kan likevel gjøre elevene i stand til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis, slik læreplanen etterspør (udir.no 2013a). Tolkning av skjønnlitterære tekster kan slik ruste elevene til å møte et perspektivmangfold både i tekst, og andre deler av livet de lever. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan elevene opplever å tolke skjønnlitterære tekster i samfunnsfag.

Martin opplever at man ved å lese en tekst med flere tolkningsmuligheter, kan lære andre ting enn hvis man leser en faktatekst:

Martin: Fordi du får mer ut av det du leser(...)du finner ting(...)som egentlig ikke står der.

- *Ja. Og hvorfor er det bra?*

Martin: For da vet du mer om en person, eller plassen(...)eller perioden. Du finner mer ut av det.

- *Lærer du andre ting enn du kan lære av en faktatekst?*

Martin: Ja, du kan det, hvis du ser mellom linjene.

Gjennom å lese mellom linjene kan man ifølge Martin lære mer om ulike aktører og arenaer i teksten. Tolkningsmangfoldet åpner altså for at man kan lære noe av å "lese" også det som ikke står eksplisitt nevnt i teksten. Slik peker han på en kvalitet som skiller skjønnlitterære tekster fra faglitterære, og hvordan dette kan åpne muligheter for leseren, dersom leseren klarer å hente dette ut av teksten. Likevel kan tolkning være en krevende prosess, nettopp fordi det handler om å hente ut noe av teksten som ikke står eksplisitt nevnt i den. I de ulike undervisningssituasjonene valgte lærerne i ulik grad å veilede elevene i denne tolkningen. Som vi skal se av den videre analysen, kan lærerveiledningen påvirke elevens tolkning og vurdering av egen tolkning.

Kjell og Håkon opplevde at de "Tolket mest på egenhånd" da de så filmen Max Manus. Da jeg spurte dem om deres tolkning av filmens siste scene som viser kontrasten mellom det jublende folket og den fordrukne krigshelten Max Manus, som Brian tolket som et uttrykk for de krigsetterlattes fortvilelse (4.2.2.6), virket det ikke som de satt igjen med sterke inntrykk:

- *Okay. Men hvorfor tenker dere at de viser at han begynner å drikke?*

Kjell: Vet ikke.

Håkon: For det skjedde senere i livet og da ville de ha med seg det, tror jeg.

- *Ja. Har dere tenkt noe på hvorfor han begynte å drikke etter at alt dette hadde skjedd? Var det noen kobling der? Hadde det noe med krigen å gjøre eller var det bare fordi han..*

Håkon: Sikkert fordi han hadde opplevd så mye.

Jeg måtte *hale* ut en tolkning av guttene. Dette viser hvordan deler av en tekst kan tillegges ulik tolkning og betydningstyngde av ulike lesere. Situasjonen illustrerer på ett vis både positive og negative ting med lærerens veiledning. På den ene siden skal man kanskje la elevene få tolke fritt selv, og ikke presse på dem at en gitt tekst skal tolkes til å passe en "rett mening" som det sjelden eller aldri går an å snakke om i skjønnlitteratur fordi de er *åpne* tekster, ifølge Fjeldstad (2009:3). På den andre siden kan elevene gå glipp av betydningsfulle tilnærminger til temaet de skal lære om. Derfor kan det være viktig at læreren peker ut slike sekvenser og stiller spørsmål ved deres betydning til elevene. Når det er sagt, trenger ikke det å bety at læreren skal presentere noen ferdig tolkning for dem. Læreren kan derimot oppfordre elevene til selv å gå dypere inn i deler av teksten.

I klassen hvor elevene fikk se musikkvideoer, virket læreren til å ha hatt en mer veiledende rolle, i møtet med den skjønnlitterære teksten. Tone fikk se den originale versjonen og en dataspillversjon av musikkvideoen til Coldplays "Viva la Vida". Hun hadde sett den originale musikkvideoen før, men opplevde at den fikk en ny betydning når hun nå så den i lys av det hun hadde lært om den franske revolusjonen:

Tone: Jeg tror ikke, hvis [læreren] ikke hadde sagt at den handler om den franske

revolusjonen, så tror jeg aldri at jeg hadde visst det. Men når hun sa det så forsto jeg det, liksom.

(...)

- *Var det viktig, det at hun sa det?*

Tone: Det hadde liksom, siden det var det vi lærte om, så var det kanskje litt viktig at hun sa det, fordi da gir det liksom mer mening.

Ifølge Tone var altså lærerens veiledning nødvendig for at elevene skulle tolke og forstå musikkvideoen i lys av de faktiske hendelsene under den franske revolusjonen. Dette viser hvordan det store landskapet av ulike meninger i et skjønnlitterært verk kan by på utfordringer, men ikke større enn at læreren kan hjelpe elevene til å tolke betydninger som er relevante for samfunnsfaget. Det kan likevel være viktig å gi plass til elevenes egne tolkninger, all den tid skjønnlitteraturen faktisk åpner for et fortolkningsmangfold. Dersom læreren behandler skjønnlitterære tekster som de behandler tradisjonell faglitteratur og gir en tolkningsfasit, kan elevene miste tilgang til fortolkningsmangfoldet. Mangfoldet åpner for elevens egen tolkning av skjønnlitterære verk. Skal elevene utvikle dypere forståelse i møtet med tekstene må de få drive med slike kognitive aktiviteter (Roe, ref. i red. Turmo 2010:76). Elevene mente selv at de lærte noe ved å se musikkvideoen og få veiledning til tolkning av læreren. Cathrine i den andre gruppa fra denne klassen, lærte også av lærerens veiledning:

- *Så, hvordan opplevde dere at dere fikk lov til å tolke på egenhånd? Var det slik at dere fikk god tid til det, eller var det mest at læreren sa hva som skjedde?*

Cathrine: Jeg hørte mest på hva læreren sa.

- *Mhm.*

Edith: Jeg også.

- *Tenkte du at det var greit? Lærte du noe av det?*

Cathrine: Ja.

- *Mhm. Hvordan lærte du noe av det?*

Cathrine: Ehm... Da fikk jeg liksom sett hva hun mente, og så hadde jeg tenkt noe i hodet mitt før det.

- *Ja.*

Cathrine: Så fikk jeg på en måte bekreftet det.

Det at læreren ga elevene veiledning, betyr dermed ikke at elevene ikke rekker å gjøre sin egen tolkning. De kan derimot få bekreftet at deres egen tolkning har noe for seg. Likevel viser dette lærerens maktposisjon i klasserommet, og mulighet til å godkjenne og forkaste elevenes fortolkning. Dersom man legger til grunn at det ikke finnes noen fortolkningsfasit for kunst og skjønnlitteratur, skal man derfor være forsiktig med å presentere en tolkning som eneste mulige forståelse av verket. Når det gjelder dataspillversjonen av musikkvideoen, viser Roar hvordan skjønnlitterære tekster kan skildre historiske hendelser annerledes enn faglitteratur. I denne versjonen var sinte, fattige kvinner og menn byttet ut med monsterlignende "Minecraft-folk" som stormet kongens slott. Selv om dette ikke er en

korrekt gjengivelse av de faktiske hendelsene, argumenterer Roar for at musikkvideoen har relevans for historiedelen av samfunnsfaget:

Roar: De folkene i den andre musikkvideoen, det var jo. Det var ikke sånn like de...
Like kongen da, men det var jo ikke tredjestanden heller og.. det var jo de som kom og..
tok over på en måte.

"Minecraft-folkene" kunne altså illustrere forskjellen mellom kongen og tredjestanden. Selv om han er klar over at dette ikke var slik det foregikk, peker Roar på at de kan symbolisere avstanden mellom adelen og folket som avsatte adelen. Slik kan språklige bilder i skjønnlitterære tekster implisitt formidle hvordan ulike aktører opplevde hendelser. Metaforer som dette åpner for et mangfold av mulige tolkninger for leserne.

4.2.4 Læring med skjønnlitteratur: Kognitiv brobygging

Flere av elevene fortalte at de koblet de skjønnlitterære verkene til eksisterende kunnskap om samfunnsfaglige emner. Det er kanskje rimelig å forvente at en tekst som gjennomgås i samfunnsfagtimen kan knyttes til emnet man lærer om i disse timene. Likevel er det interessant å se hvordan egenskaper ved skjønnlitterære tekster kan til rette for kognitiv brobygging, ifølge elevene. Lene opplevde høytlesningen av boken om unge prins Karl Johan som en oppfrisking av den eksisterende kunnskapen om prosessen på Eidsvoll i 1814:

- *Er det noen av dere andre som har hatt noen sånne opplevelser der dere har knyttet det dere leste til noe dere kunne fra før?*

Lene: Ja. Jeg følte også at jeg gjorde det nå, egentlig, fordi jeg har jo hørt at det var på Eidsvoll og sånn. Men det var liksom sånn at jeg fikk frisket det litt opp.

(...)

Lene: Jeg synes at vi lærte noe nytt, eller i hvert fall jeg, for jeg visste ikke at han het Karl Johan for eksempel, og at han var general...

Hun viser her til hvordan hun mener å ha fanget opp vesentlige detaljer som hun ellers ikke hadde fått med seg, selv om hun kunne noe om emnet på forhånd. Hvorvidt dette kommer av at teksten er skjønnlitterær eller ei, er vanskelig å si. Dette viser i det minste at man ved å lese skjønnlitterære tekster også kan tilegne seg ny faktakunnskap om et emne man kjenner til. Lene viser at hun har bygget en "kognitiv bro" mellom eksisterende kunnskap om prosessen på Eidsvoll i 1814, og historien sett gjennom øynene til lille prins Karl Johan. Hun trekker senere også frem skjønnlitteraturens mulige funksjon som referansepunkt for faktakunnskap:

- *Og hva var det som er nyttig, tenker du, med å lese skjønnlitterære tekster?*

Lene: At du kan forbinde fakta med noe.

- *Mhm.*

Lene: Og så læreren, at hun gjentar alltid den boka vi leste, sånn "og hva var det som skjedde i den boka, som vi kan knytte til..?"

(...)

- *Og hvorfor fungerer skjønnlitteratur godt som en sånn "knagg", da, eller referanse,*

tror du?

Lene: Fordi at det er ikke så mye fakta, du kan lese noe som er litt lettere å lese kanskje.

Lene forteller at det nyttige med å lese skjønnlitterære tekster i samfunnsfaglig kontekst er at du kan forbinde fakta med noe. Ut av dette kan vi anta at hun mener at man kan bygge kognitive broer fra faktaopplysninger til andre kunnskaper. Hun peker videre på skjønnlitteraturens narrative funksjoner. Gjennom å vise til noe som har skjedd i en tekst eller bok, kan læreren snakke med elevene om emnet ut ifra deres felles referansepunkt, nemlig historien som fortelles i den skjønnlitterære teksten. Videre mener hun at skjønnlitterære tekster kan være et godt referansepunkt fordi den kan være mindre informasjonstett og derfor lett å lese. Skjønnlitteraturen kan derfor fungere fint som felles referansepunkt for elevene, ved å tilby en lett tilgjengelig historie som kan knyttes til emnet de lærer om.

4.2.5 Temaet *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet*

Karoline opplever å ha lært mye av å lese skjønnlitteratur, men at den kommer til kort i å ruste elever til samfunnsfagprøver og derfor er lite relevant i samfunnsfag (4.2.1.2). Brian mener derimot at skjønnlitterære tekster kan ha en sentral funksjon i faget (4.2.1.1). Han mener at de kan supplere fagtekster, og gi et innblikk i andre menneskers *følelsesmessige* liv. Videre hevder han at skjønnlitterære tekster er bedre enn fagtekster på å skildre personlig liv og det å være et menneske i et samfunn. Ut ifra et premiss om at elevene skal tilegne seg kunnskap om personlig liv og det å være et menneske i et samfunn i samfunnsfag, kan opplevelsen hans av skjønnlitteraturens potensial tale for bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Læreplanen i samfunnsfag fremhever kunnskap om personlig liv, samfunnsliv og forholdet mellom dem som et viktig formål med faget (udir.no 2013a). Selv om skjønnlitteraturen slik kan brukes i tråd med læreplanverk, er det viktig å ta med seg elevenes opplevelse av at kunnskapen de tilegner seg fra disse kildene ikke kan måles i samfunnsfag. For å finne ut mer om hvorvidt skjønnlitteraturen kan ha en sentral plass i samfunnsfaget, kan vi derfor stille spørsmål ved hvorvidt elevene opplever det som viktig å lære om personlig liv, samfunnsliv og forholdet mellom dem, i samfunnsfag.

I spørsmål om temaet møtte intervjuerens forutinntatte forestillinger motstand. Elevene så ikke nødvendigvis en klar sammenheng mellom samfunnsfaget og å lære om forholdet mellom personlig liv og samfunnsliv. Elevene ble stilt noen spørsmål som dreide seg rundt hvorvidt det var relevant å lære om det å være et menneske i et samfunn, i samfunnsfag. I fire av intervjuene mente elevene derimot at dette var kunnskap som hørte hjemme i RLE-faget.

Kun i to av intervjuene sa noen elever at de mente dette var relevant å lære om i samfunnsfag.

Noen elever assosierte det blant annet med ting de hadde lært om familieliv og gruppepress:

Brian: Vi har lært om hvordan du kan være, eller hvordan det er å være en person i et samfunn, og hva som får egentlig samfunnet til å gå rundt. Men så har vi ikke lært, jo vi har lært om å være en person i en familie.

Trine: Vi har lært om hvordan det er å være ungdom, og gruppepress...

I et annet intervju oppstod det en interessant diskusjon rundt dette temaet, som også illustrerer samfunnsfagets uklare profil:

- *[samfunnsfag] er mye forskjellig, men det handler om samfunn alt, på en måte tenker dere?*

Karoline: Det er på en måte om mennesker.

- *Ja.*

Lene: Jeg tenker det heller går inn i RLE.

Karoline: Ja, jeg synes de er nokså lik... jeg synes samfunnsfag er litt mer norsk enn RLE... det er på en måte en blanding av RLE og norsk... synes jeg.

(...)

- *Mhm. Er det nyttig i samfunnsfag, å lære om hvordan andre mennesker tenker og føler? Eller?*

Karoline: Jeg vil si at det er nyttig,

- *Ja, hvorfor tenker du det?*

Karoline: fordi at jeg i alle fall for eksempel hvis, jeg reiser for eksempel til et rart land, så kan jeg tenke liksom sånn hvordan de tenker det.

- *Mhm.*

Lene: Ja, men det går vel også litt inn i RLE-en, da.

Karoline: Ja. De fagene går ganske mye inn i hverandre, synes jeg.

Mens Karoline argumenterer for at man skal lære om å være mennesker, og hvordan andre mennesker tenker og føler, i samfunnsfag, mener Lene og flertallet i fire andre grupper at dette er RLE-fagets domene. Av dette kan vi se at flertallet av de elevene som uttrykte noen mening om temaet mente at det hørte hjemme i RLE-faget. Kanskje valgte elever som mente noe annet å la være å svare, eller kanskje hadde de ikke noen oppgjort mening om det. Det er likevel påfallende at i alle de uavhengige gruppene var det RLE-faget som hadde størst eierskap til temaet hos de fleste elevene. Samtidig vet vi at dette står sentralt i "føremål"-kapittelet: "Ei djupare forståing av forholdet mellom det personlege livet og samfunnslivet kan medverke til å erkjenne mangfaldet i samfunnsformer og levevis." (udir.no 2013a). Man kan ikke forvente at elevene leser læreplanen i fagene, og gjør seg grundige refleksjoner rundt elementer som dette. At så få mente at det hørte hjemme i samfunnsfag, viser likevel at det ikke kan ha hatt en veldig sentral plass i samfunnsfaget for dem, så langt i grunnskolen.

4.2.5.1 Følelser i samfunnsfag

Vi har sett at elevene fremhever tilgangen til enkeltpersoners følelser i skjønnlitteraturen som en av hovedforskjellene fra faglitteratur (4.2.2.3). Videre så vi at elever fra tre ulike

intervjuer trakk frem dette som viktig for å lære om det å være menneske i et samfunn (4.2.2.6). Elevene er likevel uenige om hvorvidt å lære om følelser er relevant i samfunnsfag (4.2.1.2). Roar mener at følelser har en plass i samfunnsfag fordi man med innsikt i dem får vite "litt mer konkret om hvordan folk hadde det, og ikke bare sånn fakta(...)Hvordan de følte det som skjedde og [komme] ennå mer nærme personene.". Følelsene man får tilgang til gjennom teksten kan dermed hjelpe leseren til å innta andre personers perspektiv, og slik lære om opplevelsesdimensjonen av hendelser og fenomener. Brian forklarer hvordan tilgang til personers følelsesliv kan være helt essensielt for å forstå sosiale fenomener og relasjoner:

Brian: Ja, [skjønnlitteratur] kunne du ha lest for å få inn mer hvordan det er å være den personen som gjør det. Og når det gjelder noe så alvorlig som alkohol og rus, hvor alvorlig det er (...) og se hvordan følelseslivet er akkurat da. Og så kan du ut ifra den historien se hvordan du kan forebygge at det kan skje med deg.

Slik kan det å lære om følelser i samfunnsfag legitimeres som en måte å gi elevene en tilnærming til stoffet som er lettere tilgjengelig, fordi de lettere kan relatere seg til hvordan hendelser og fenomener oppleves for et menneske i et samfunn.

4.3 Oppsummering av funn i analysen

Intervjuene i denne studien tok for seg elevers opplevelse av skjønnlitteraturens potensial som kilde i samfunnsfag. Ovenfor har jeg trukket ut og gjennomgått de delene av intervjuene som jeg mener var mest relevante for å belyse studiens forskningsspørsmål. Gjennom å drøfte elevenes opplevelse av skjønnlitteratur som kilde til kunnskap fant jeg argumenter som kan tale både for og imot bruk av slike kilder i samfunnsfaget. Analysen trakk opp fem linjer i behandlingen av empirien: Skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag, perspektiv og innlevelse i skjønnlitteratur, elevenes tolkningsarbeid, kognitiv brobygging og det samfunnsfaglige temaet; forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Før jeg tolker disse funnene i lys av relevant teori, vil jeg kort oppsummere hva analysen lærte meg.

4.3.1 Elevene delte i synet på skjønnlitteraturens nytteverdi

Først tok jeg for meg elevenes syn på *skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag*. Elevene har ulike meninger om hvor mye slike tekster kan bidra i faget. Skjønnlitteratur er naturlig nok ikke den første teksttypen elevene assosierer med samfunnsfag. I de fleste intervjuene kom det likevel frem som alternativ, etter at elevene hadde snakket om sin egen bruk av slike kilder. Flere pekte på at nytteverdien lå i å øve på sette seg inn i andres perspektiv, der de mente at skjønnlitteraturen var bedre egnet enn faglitteraturen, til å gi innblikk i hvordan en bestemt situasjon oppleves av ulike aktører. Andre pekte på at skjønnlitterære tekster var mer

beskrivende, og derfor egnet seg bedre til å skape mentale bilder hos leseren enn faglitteratur. Noen mente at skjønnlitteraturens flere tolkningsmuligheter var nyttige, mens andre mente at dette gjorde det vanskelig å bruke slike tekster med henblikk på vurderingssituasjoner. Andre igjen mente at skjønnlitteraturen kunne gjøre stoffet nærmere for leseren ved å flytte fokus fra årstall og faktaopplysninger over til følelser og enkeltpersoners perspektiv.

Flere av elevene trakk frem at skjønnlitterære kilder var godt egnet for å gi tilpasset undervisning. Dette fordi elever kan velge vidt forskjellige tekster, og tekster med mer dagligdags språk. Noen elever argumenterte for å bruke tekster som kombinerer fakta og fiksjon for å vekke interessen, men at faktakunnskaper måtte være lesingens grunnmur.

4.3.2 Perspektivet gir tilgang til følelser, men er de viktige i samfunnsfag?

Når samtalene dreide seg om skjønnlitteraturens egenskaper, var elevene særlig opptatt av *perspektiv og innlevelse*. For å bruke elevenes egne ord, kan vi si at hovedforskjellen ligger i at mens fagtekster er kun fakta og "på utsiden" går skjønnlitteraturen mer "på innsiden". Flere elever mente at det var lettere å leve seg inn i skjønnlitterære tekster enn faglitteratur, fordi man kan se seg selv i disse tekstene. Skjønnlitterære kilder kan derfor gjøre det lettere for leseren å relatere seg til stoffet som behandles. Elevene ga uttrykk for at man som leser, gjennom å se saken gjennom enkeltpersoners perspektiv, nærmest kan ta del i situasjonen de står oppi. Elevene legger vekt på at man har tilgang til personers følelser i skjønnlitteratur, men de er uenige i hvorvidt disse følelsene er relevante for samfunnsfaget.

4.3.3 Tolkningsmangfold en fordel, men krever lærerveiledning

Et annet sentralt element som skiller skjønnlitterære tekster fra de fleste faglitterære, er at de er åpne tekster med flere fortolkningsmuligheter. Det var derfor interessant å høre om *elevenes tolkningsarbeid*, i møtet med skjønnlitterære tekster. Noen elever mente at det var en fordel at skjønnlitterære tekster åpnet for å lese mellom linjene, mens andre pekte på at dette gjorde dem lite egnet til å bruke i forberedelse til samfunnsfagprøver. Uavhengig av dette mente elevene at de kunne trenge veiledning av en lærer når de skulle tolke tekstene. Men selv om lærerens veiledning kunne være nødvendig for å gjøre kildene relevante for samfunnsfaget, opplevde ikke alle elevene at lærerens tolkning nødvendigvis var mer korrekt enn deres egen. Elevene opplevde dermed at de var del av et større tolkningsfellesskap, heller enn at læreren bestemte og fortalte dem hva som var en riktig fortolkning.

4.3.4 Kognitiv brobygging til kunnskap om livet, i faget

Flere av elevene fortalte at de knyttet den skjønnlitterære teksten til samfunnsfaglige emner de kunne noe om fra før. Slik foretok de *kognitiv brobygging* i møtet med disse tekstene. Skjønnlitteraturen kan ha en narrativ form og ikke være så informasjonstett som en faglitterær tekst. Derfor er slike tekster lettere å huske, og kan fungere godt som et felles referansepunkt for lærer og elev. En annen kognitiv brobygging elevene gjorde handler om innlevelse, og muligheten til å sette seg selv i andre aktørers sko. Man kan knytte den opplevelsen man leser om til egne, levde erfaringer som menneske i et samfunn. Denne kognitive brobyggingen argumenterte elevene for at skjønnlitteraturen var godt egnet til. De pekte på at skjønnlitterære tekster kunne gi tilgang til enkeltpersoners perspektiver, og skrives i et dagligdags språk som var lett å relatere seg til. Igjen var skjønnlitteraturens form viktig for å kunne gjøre den lettere tilgjengelig for leseren.

4.3.5 Er temaet mer relevant i RLE-faget?

Når det gjelder det samfunnsfaglige *temaet* som i denne studien brukes for å knytte skjønnlitteraturen til samfunnsfag, var elevenes meninger også delte. De så ikke nødvendigvis en klar sammenheng mellom samfunnsfaget og å lære om forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet. Et flertall av elevene mente at dette temaet heller hører hjemme i RLE-faget. Hvis vi nå ser bort fra denne debatten, mener flere av elevene uansett at skjønnlitterære tekster kan ha en sentral rolle i samfunnsfag fordi de kan supplere fagtekster, og gi et innblikk i andre menneskers *følelsesmessige* liv. De mener at følelsene man får tilgang til gjennom teksten kan hjelpe leseren til å innta andre menneskers perspektiv, og slik lære om opplevelsedimensjonen av hendelser og fenomener. I neste rekke har vi sett at innsikt i opplevelsedimensjonen kan være et viktig element i å lære om å være et menneske i et samfunn. Derfor kan vi si at skjønnlitteraturen, ifølge elevene, er egnet til å lese for å lære om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Per i dag står også dette forholdet nevnt i læreplanen, som noe elevene skal få dypere forståelse av i samfunnsfag. Funnet kan derfor sies å legitimere bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Samtidig trenger ikke elevenes oppfatning være uriktig. Kanskje passer temaet like godt inn i RLE-faget. Derfor kan skjønnlitteraturens potensial rekke utover flere faggrener, og elevene kan kanskje være tjent med et bredere tverrfaglig fokus i møtet med skjønnlitterære tekster.

5 Tolkning av studiens funn

5.1 Min tolkning av studiens intervjudata

Før jeg går løs på diskusjonen rundt studiens forskningsspørsmål, vil jeg tolke mulige, ikke uttømmende, svar på noen av spørsmålene som ble stilt i teorikapittelet. Innsikten i elevenes opplevelse kan gi veiledning til lærere som vil ta i bruk skjønnlitteratur i samfunnsfag.

5.1.1 Dette er en god skjønnlitterær kilde i samfunnsfag

Studien viser at elevene mener å lære mye av å sette seg inn i andres perspektiv. Elevene knytter denne leste erfaringen til sin egen kunnskap om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. Elevene opplever at skjønnlitterære tekster i samfunnsfag er godt egnet for en slik kognitiv brobygging, dersom de gjør det lett å leve seg inn i andres tanker og følelsesliv. Dette er et uttrykk for at når opplevelse, innlevelse og erkjennelse fungerer sammen i en og samme kilde, kan det få heldige synergieffekter for elevers læring. Med andre ord vil jeg hevde at Fjeldstad (2009) er inne på noe når han hevder at dette samspillet er noe som taler for å ta i bruk skjønnlitterære kilder i samfunnsfag. En god kilde i samfunnsfag er altså en tekst som legger til rette for en slik synergieffekt. Elevene må gis mulighet til å leve seg inn i andres perspektiv i en gitt situasjon, og/eller ta del i tankeprosesser og følelsesliv de ellers ikke hadde hatt tilgang til, i teksten.

5.1.2 Slik kan man ta i bruk skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag

Hvordan kan man sikre at elevene erfarer, og forbinder utbyttet av, opplevelse, innlevelse og erkjennelse når de leser en skjønnlitterær tekst i samfunnsfag? Denne studien har ikke forsøkt å gi noe uttømmende svar dette, men viser hvordan elevene kan lære av å lese skjønnlitteratur individuelt og i plenum. I intervjuene kom det frem momenter om høytlesning og tolkningsarbeid som kan veilede læreren i sin bruk av skjønnlitterære kilder i samfunnsfag.

Pennacs (1992) begeistring for høytlesning som middel for å modellere leselyst, fant ikke umiddelbar gjenklang hos elevene. Elevene pekte på utfordringer ved å henge med og fare for å falle av, underveis i lesningen. De foretrakk å ha teksten foran seg dersom læreren skulle lese høyt fra den. Samtidig er Pennacs (1992) begeistring for høytlesning heller ikke ubetinget. Han tar til orde for en dialog mellom lærer og elever underveis i høytlesingen. Skal man lese høyt fra skjønnlitteratur i samfunnsfag, kan man med fordel ta pauser underveis og snakke med elevene om innholdet i teksten. En slik dialog kan legge til rette for at læreren

"henter inn igjen" elevene som har mistet konsentrasjonen, samt å knytte innholdet tettere til temaet som behandles i den aktuelle samfunnsfagtimen.

Når det gjelder elevenes tolkningsarbeid var noen av elevene opptatt av å få hjelp av læreren. De fortalte at de gjerne ville ha forslag til mulige tolkninger av læreren, for å få bekreftet sin egen tolkning. Andre elever var opptatt av at de mange tolkningsmulighetene var en styrke ved skjønnlitterære tekster, og at man kunne lære mer ved å lese mellom linjene. Dette vil jeg hevde kan brukes som et argument for at elevene selv må få prøve seg på sine tolkninger. Dette gir dem oppøving i kognitive ferdigheter, som å skape mening ut av teksten og sette kunnskapen inn i denne nye meningskonteksten. Det er viktig at leseren selv trekker slutningene og skaper denne meningen, fordi dette gir dem dypere forståelse av det de leser om, ifølge Roe (2010). Jeg vil derfor påstå at elevene vil ha godt av å øve seg i dette tolkningsarbeidet på egenhånd. Læreren kan selvsagt veilede, og etter hvert gi sin tolkning. Som vi har sett i studien kan denne veiledningen være helt avgjørende for at noen av elevene i det hele tatt skal se en sammenheng mellom den skjønnlitterære teksten og det samfunnsfaglige emnet. Det er likevel viktig å huske at det ikke finnes noen gitt tolkningsfasit for skjønnlitterære tekster. Man må derfor bevare rommet for elevenes egne tolkninger av teksten. Jo mer selvstendig elevene klarer å være i sitt tolkningsarbeid i møtet med skjønnlitterære tekster, desto dypere forståelse kan de få av emnene tekstene behandler.

Et siste funn i studien er viktigheten av å vise elevene hvorfor både temaet man belyser, og kildene man tar i bruk er relevante for faget. I intervjuene oppstod det diskusjon blant elevene om hvorvidt temaet *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet* hører hjemme i samfunnsfag eller RLE-faget. Selv om temaet i seg selv kan være litt vanskelig å gripe fatt i, mener jeg at diskusjonen bekrefter samfunnsfagets uklare profil. Som samfunnsfaglærer har man derfor et ansvar for å forklare elevene hvorfor temaene som blir behandlet i faget er relevante. Samtidig kan diskusjonen også tale for at læreren kan vise hvordan noen tema kan overskride timeplanens sedvanlige, nådeløse inndeling i adskilte fag. Ved å løfte temaer over dette nivået og behandle dem tverrfaglig, kan elevene, ifølge Eisner (1991) få en mer helhetlig forståelse av emnene de lærer om. Dette mener jeg at diskusjonen som oppstod er et godt uttrykk for. *Forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet* kan tas opp i flere fag samtidig. En skjønnlitterær tekst kan benyttes i tverrfaglig arbeid med et tema dersom den gir mulighet for opplevelse, innlevelse og erkjennelse av fenomener som er relevante for temaet. Ingen av gruppene fortalte at de hadde arbeidet tverrfaglig med skjønnlitteratur som kilde. Det trengs derfor mer forskning på dette området før man kan si noe om effekten av et slikt tverrfaglig arbeid. Funnene i denne studien taler i alle fall for at

elevene kan ha et betydelig læringsutbytte ved å lese skjønnlitteratur, om temaer som kan strekke seg over flere faggrener. Derfor vil jeg driste meg til å påstå at man med hell kan benytte skjønnlitteratur som kilde i tverrfaglig arbeid.

5.2 Studiens generelle funn

5.2.1 Elevene mener at skjønnlitteraturen kan lære dem om forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, men er uenige om hvor relevant dette er for samfunnsfag.

Elevene forteller i intervjuene at skjønnlitteraturen har flere egenskaper som setter den i en særstilling foran faglitteraturen, når det gjelder å lære om det å være et menneske i et samfunn. De peker på at skjønnlitteraturen gjør det lett å leve seg inn i situasjonen de leser om. Dette opplever elevene at skjønnlitteraturen bidrar til fordi den, gjennom sine vinklinger, språk og tilgang på opplevelsedimensjonen, åpner for å sette seg inn i andres perspektiv, og indre følelsesliv. De peker også på at disse tekstene kan være bedre på å lage mentale bilder i hodet på leseren fordi de er mer beskrivende. Elevene opplever dermed på egenhånd at lesing av skjønnlitterære tekster kan ha en ekspressiv funksjon slik Fjeldstad (2009) hevder. Dette finner elevene motiverende og engasjerende ved skjønnlitterære tekster. I sum legger disse faktorene også til rette for elevenes kognitive brobygging. Elevene forteller at de lever seg inn i det de leser om, og slik knytter det de leser om til eksisterende kunnskap om det å være et menneske i et samfunn. Elevene mener likevel at de ikke nødvendigvis kan overlates til å lese skjønnlitteratur på egenhånd, i samfunnsfag. De opplevde det som nyttig å få veiledning av læreren i sitt tolkningsarbeid. Alt dette bygger opp under en påstand om at skjønnlitteratur kan være en godt egnet kilde for å lære leseren om *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet*. Ifølge læreplanen i samfunnsfag er det å lære om dette forholdet et av de sentrale formålene med faget. Mye skulle derfor tale for en utstrakt bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. Likevel strides elevene om skjønnlitteraturens nytteverdi i samfunnsfag.

Elevene som er positive hevder at de egenskapene ved skjønnlitteratur som er nevnt ovenfor åpner for innlevelse i personers situasjoner, følelser og perspektiver, og at dette er relevant for samfunnsfaget. Derfor vil jeg hevde at elevene gjennom å lese skjønnlitterære tekster, kan lære seg å se saker fra andres perspektiv og utvikle empati. Kan utvikling av slike evner legitimere tidkrevende arbeid med skjønnlitteratur, som går på bekostning av litteraturen som læreplanen legger til grunn for arbeid i samfunnsfag? I utgangspunktet kan dette legitimeres ut ifra læreplanens formulering om å lære om *forholdet mellom det*

personlige livet og samfunnslivet. Men i denne studien er elevenes opplevelse og meninger minst like interessante som læreplanverket. Blant elevene er det et flertall som mener at dette er kunnskap som heller hører hjemme i RLE-faget. Samtidig mener også et mindretall at det hører hjemme i samfunnsfag. Denne spliden viser i alle fall at man i tilfellet med disse skoleklassene ikke har lyktes i å formidle viktigheten av denne kunnskapen i samfunnsfaget. Enn så lenge står denne formuleringen under kapittelet om formål med samfunnsfag i læreplanen. Skal vi ta elevenes opplevelse av skjønnlitteraturens potensial på alvor, kan derfor disse tekstene ennå benyttes som kilde i samfunnsfag.

Det er ikke bare temaet, *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet*, som splitter elevene i synet på skjønnlitteraturens plass i samfunnsfaget. Flere av elevene peker på at det de lærer ved å lese skjønnlitteratur sjelden betaler seg på samfunnsfagprøven. Jeg mener likevel at vi skal være forsiktige med å kaste skjønnlitteraturen på båten av den grunn. De samme elevene opplever nemlig, som tidligere vist, å lære om temaet gjennom skjønnlitteratur. Temaet skal de lære om, ifølge læreplanen, så det hersker det ingen tvil om. Det kan heller stilles spørsmål ved om all kunnskap skal kunne vurderes, og om vi i så fall benytter de riktige verktøyene for vurdering i samfunnsfag. Dersom man mener at ikke all kunnskap skal være aktuell for vurderingssituasjoner, kan man lett havne i et føre der slik kunnskap blir nedprioritert, slik også elevene mente at var en nødvendig prioritering. Her blir det igjen et spørsmål om *hva* elevene skal lære i samfunnsfag. Skal de kun lære om faktaopplysninger, eller skal de også utvikle evner til å sette seg inn i andres perspektiv, og andre virkelighetsforståelser? Dette er spørsmål jeg ikke kan gi noe utfyllende svar på, men som jeg vil hevde at man som samfunnsfaglærer må gjøre seg didaktiske refleksjoner rundt. Hvor mål- og resultatstyrt ønsker vi at samfunnsfaget skal være? Hos elevene jeg intervjuet virket det som om skjønnlitteraturens bidrag i samfunnsfag kun var en bonus, og at slik litteratur ikke kunne sikre faglig progresjon fordi den ikke forberedte elevene til vurderingssituasjoner i faget. Andre igjen fremhever viktigheten av å ha faktakunnskaper i bunn for å kunne lære noe av skjønnlitterære tekster. Dette passer også godt med elevenes erfaring med kognitiv brobygging, der de knyttet det de leste til eksisterende kunnskap. En elev mente at man måtte basere seg på faktakunnskap som en grunnmur for bruk av kilder i faget. Jeg mener at funnene i intervjuene taler for en bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag, som bygger på dette prinsippet med faktakunnskap i bunn.

Studien har vist hvordan skjønnlitteraturen kan gi elevene en dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, gjennom nye perspektiv, mulighet for innlevelse, tilgang til følelser - skjønnlitteraturen kan gi mye større rom for

opplevelsesdimensjonen enn faglitteratur kan. Jeg mener at denne studien viser at skjønnlitteraturen fortjener en plass som et viktig supplement til faglitteraturen i samfunnsfag. Som kildesupplement kan skjønnlitteraturen sikre elevene tilpasset opplæring, og at de får tilgang til opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener som er en del av *forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet*.

5.2.2 Den reviderte læreplanen i samfunnsfag skjerper fokuset på faglitteratur, på bekostning av skjønnlitteratur. Dette kan påvirke samfunnsfaget som dannelsesfag.

Uansett hvor mye funnene i denne studien kan tale for bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag, er faktum at det rettes mindre fokus på slike kilder nå enn før, i læreplanen. Tarjei Helland medgikk i e-posten til meg at skjønnlitteraturen kan tenkes å få mindre plass i samfunnsfag, som følge av endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* som læreplangruppa foretok i læreplanen, under hans ledelse, selv om dette ikke var deres hensikt. Når vi har sett hvilket potensial elevene mener at slike tekster kan ha for deres læring, i faget, blir det derfor interessant å diskutere hva en slik didaktisk fokusendring kan koste for elevene. Jeg vil hevde at denne endringen kan gjøre at samfunnsfaget mister noe av sin dannende funksjon. Vi har sett at skjønnlitteraturen kan hjelpe på elevenes empatiutvikling og å sette seg inn i andres perspektiv. Den er derfor også godt egnet til å oppøve evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som Klafki (2001) mener at er sentrale elementer i den kritiske dannelsen av mennesket. Men selv om disse evnene kan være høyst relevante for å oppfylle formålet med samfunnsfaget, har vi sett at de er vanskelige å måle, ifølge elevene. Med utgangspunkt i elevenes opplevelse, vil jeg videre diskutere hvilke konsekvenser en nedtoning av skjønnlitteraturens potensial i læreplanen kan ha for samfunnsfaget som dannelsesfag.

Jeg har i studiens teorikapittel vist hvordan Klafkis (2001) begrep om dannelse kan knyttes til formålskapittelet i samfunnsfagets læreplan (2.4.2). Her så vi at opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener kan være viktig for å gi elever mulighet til å reflektere rundt egen og andres livssituasjon, for at de slik skal kunne delta i diskusjoner på en dannet måte. I studiens analysekapittel fant jeg at elevene mener at skjønnlitteraturen har potensial til å utvikle elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv (4.2.2.1), og knytte det de leste til eksisterende kunnskap om det å være et menneske i et samfunn (4.2.4). Elevene opplever altså at skjønnlitteraturen, i samfunnsfag, kan bidra til å styrke evner som kan være viktige for deres kritiske dannelse, ifølge Klafki

(2001). Dette er et viktig bakteppe for å forstå hvilke konsekvenser endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* kan ha for samfunnsfaget som dannelsesfag. Men først må vi vite om samfunnsfaget *har* et dannelsesmandat. Dette kan selvsagt diskuteres i et samfunnsvitenskaplig perspektiv. Jeg vil her holde meg til et *samfunnsfagdidaktisk* perspektiv. Jeg vil hevde at læreplanen i samfunnsfag legger opp til at samfunnsfaget skal ha et dannelsesmandat fordi den sier at "Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap" (udir.no 2013a). Jeg forstår det slik at aktivt medborgerskap er vanskelig å oppnå uten evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet; kritisk dannelses, jamfør Klafki (2001). Med andre ord: samfunnsfag har et dannelsesmandat. I samfunnsfag skal elevene øves opp til å innta en rolle som forutsetter kritisk dannelses.

Elevene la vekt på å se på verden ifra enkeltpersoners perspektiv og å leve seg inn i det de leste om. Vi kan si at de argumenterte for at opplevelsesdimensjonen gjorde fagstoffet lettere å relatere seg til, og mer motiverende å lese. Dette gav elevene uttrykk for at gjorde den kognitive brobyggingen lettere. Slik opplever de at bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag legger til rette for dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet. At de vektlegger opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige fenomener, i skjønnlitteraturen, kan også sees på som en anerkjennelse av det Nussbaum (2010) hevder. Hun mener at dersom pensum ikke kan bidra til å gå dypere inn i opplevelsesdimensjonen mister elevene mulighet for dannelses i faget. Elevene blir heller "nyttige, føyelige, teknisk adekvate maskiner" enn "fullstendige borgere som kan tenke selv, kritisere tradisjoner og forstå betydningen av andre menneskers lidelse og prestasjoner" (Nussbaum 2010, gjengitt i Engh & Hærgard 2013:23). Elevenes opplevelse taler dermed for at Nussbaum (2010) er inne på noe, og at skjønnlitteraturen kan være et effektivt virkemiddel i samfunnsfag, for å sikre elevene dannelses.

Det hyppigste nevnte ankepunktet mot bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag i intervjuene var at læringen ikke kunne måles, og at slik litteratur derfor senket den faglige progresjonen. Dette dreier seg, som tidligere vist, om hvilken kunnskap man skal anse som viktig i samfunnsfag. Kunnskapen man tilegner seg ved å lese skjønnlitterære tekster kan være vanskelig å måle fordi en åpen tekst rommer flere tolkningsmuligheter. Det er vanskelig å måle evnen til å leve seg inn i en tekst og å sette seg inn i andres perspektiver. Det er også vanskelig å måle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, innenfor rammene av samfunnsfaget. Det er i det hele tatt vanskelig å måle dannelses. At kunnskap er vanskelig å måle, trenger ikke å bety at den er uviktig eller lite relevant for skolefagene. Det er fristende å ta en ny titt på sitatet av Arne Næss:

”Jeg liker begrepet dannelse. Dannelse er det motsatte av snevre og overfladiske holdninger. Dannelse har med klare, presise og dype tanker å gjøre. Dannelsessamfunnet er derfor noe annet enn informasjonssamfunnet” (gjengitt i Fjeldstad og Mikkelsen 2008:126).

Jeg vil hevde at endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, i den reviderte læreplanen i samfunnsfag kan være uttrykk for en uheldig utviklingstendens. Pendelen svinger fra et samfunnsfag som legger til rette for dannelse, mot et samfunnsfag som produserer "nyttige maskiner" for det Næss (2008) kaller *informasjonssamfunnet*. Endringen reduserer sannsynligheten for at elevene får ta del i opplevelsesdimensjonen ved de samfunnsfaglige fenomenene de lærer om i samfunnsfaget. Endringen innskrenker samfunnsfagets dannelsespotensial. Endringen gjør det vanskeligere for elevene å tilegne seg kunnskap som trengs for å utvikle dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet.

5.3 Konklusjon

Denne studien har forsøkt å gi et bilde av elevers opplevelse av bruk av skjønnlitteratur som kilde i samfunnsfag. For å vise hvilket potensial elevene mener at skjønnlitteraturen har i faget, stilte jeg forskningsspørsmålet: *Hvordan kan skjønnlitteratur i samfunnsfag gi elever dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet?* Analysen av intervjuene viste at elevene opplevde at skjønnlitteraturen hadde flere fordeler fremfor faglitteraturen, når det kom til å gi dem en dypere forståelse av dette emnet. Elevene pekte på at skjønnlitterære tekster kan ha kvaliteter som ulike perspektiver, som gjør det lettere å leve seg inn i situasjoner og samfunnsfaglige fenomener de skal lære om. Slike tekster kan være lettere tilgjengelig i seg selv, gjennom et mer dagligdags språk, og derav være egnet for å gi elevene tilpasset undervisning, på sine egne premisser. Hovedforskjellen, som skiller dem fra faglitterære tekster, er at skjønnlitterære tekster gir leseren tilgang til opplevelsesdimensjonen ved emnene de lærer om. Samspillet mellom opplevelse, innlevelse og erkjennelse i møtet med de skjønnlitterære tekstene har vist seg å ha positive synergieffekter på hverandre. Disse kvalitetene ved slike tekster gjorde det også enklere for elevene å bygge kognitive broer til eksisterende kunnskap om det å være et menneske i et samfunn. Samlet kan vi si at skjønnlitteraturen både åpner for å gi dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, og samtidig kan senke terskelen for flere elever til å gå i gang med dette kognitive arbeidet. Dersom læreren klarer å implementere skjønnlitteraturen i faget på en god måte og veilede elevene i deres tolkningsarbeid, vil jeg hevde at slike ekspressive tekster kan være et viktig supplement til den mer nøkterne faglitteraturen, i samfunnsfag.

Videre brukte jeg også funnene fra intervjuene for å belyse hvor viktig skjønnlitteraturen kan være for å gi elevene dannelse, i samfunnsfag. Dette gjorde jeg ved å diskutere endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* og samfunnsfagets dannelsesmandat. Jeg fant at man ved å ta bort skjønnlitteraturen fra samfunnsfag kan frata elevene et viktig middel for å utvikle deres kritiske dannelse. Elevene peker på at skjønnlitteraturen er særdeles godt egnet til å gi dem innblikk i andre menneskers følelsesliv og perspektiv - tilgang til opplevelsesdimensjonen ved samfunnsfaglige emner. Denne dimensjonen blir av Nussbaum (2010) sett på som avgjørende for at elevene skal kunne "forstå betydningen av andre menneskers lidelse og prestasjoner", og for Klafki (2001) et premiss for å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet; opplevelsesdimensjonen er dermed et premiss for elevens kritiske dannelse. Disse dannelseskriteriene rimer forøvrig godt med læreplanens formålskapittel, hvor det heter at "Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap" (udir.no 2013a). Fordi skjønnlitteraturen, ifølge elevene, gir flere lesere enklere tilgang til denne opplevelsesdimensjonen enn faglitteraturen, kan de spille en avgjørende rolle for å tilpasse undervisningen, og åpne for utvikling av kritisk dannelse hos flere elever. En nedtoning av skjønnlitteraturens potensial, i læreplanen, kan derfor bety at samfunnsfagets dannelsesfunksjon reduseres.

5.4 Oppsummering

Denne studien har utforsket elevers opplevelse av skjønnlitteraturens potensial som kilde i samfunnsfag. Det har den gjort ved gjennom intervju av elever å undersøke hvordan de har erfart at skjønnlitterære tekster fungerer som kilder i samfunnsfag. Funnene i intervjuene ble drøftet i lys av relevant didaktisk teori om kognitiv brobygging og dannelse. Studien argumenterer for at skjønnlitteraturen som supplement til faglitteraturen i samfunnsfag kan spille en nøkkelrolle for elevers dannelse, gjennom å gi elevene tilgang til enkeltpersoners følelsesliv og dermed ruste dem til å sette seg inn i andre menneskers opplevelse av en gitt situasjon. Studien viser også at en endring av læreplanen i samfunnsfag, som reduserer fokuset på skjønnlitterære kilder, kan redusere samfunnsfagets dannelsespotensial.

6 Avslutning og veien videre

Jeg vil hevde at et av de viktigste funnene i denne studien er at skjønnlitteratur som kilde kan gjøre det lettere for flere elever å få dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet, i samfunnsfag. Dette forholdet står elevene selv i, uansett om skolen og samfunnsfaget lykkes med å formidle dette eller ei. Det er derfor viktig å skaffe til veie mer kunnskap om hvordan ulike typer kilder kan anvendes for å ruste elevene til å stå støtt midt i dette motsetningsforholdet i rollen som medborger i et samfunn. Dersom samfunnsfaget skal gjøre dette på en god måte, og opprettholde en rolle som dannelsesfag, vil jeg hevde at lærerne må tørre å bruke tid på læringsarbeid som ikke nødvendigvis skal vurderes. Elevene må ha vurderingsfrie soner også i samfunnsfag. Det er viktig ikke bare å se på læreplanens kompetansemål, men også å ta med seg elementer fra den generelle læreplanen og formålene med faget i sin samfunnsfagdidaktiske tilnærming til faget. Ved å ta seg tid til bruk av varierte, skjønnlitterære kilder i samfunnsfag kan læreren tilpasse undervisningen, og motivere flere elever til å følge med i faget, ifølge elevene.

Dette er et spennende felt, som det ikke er gjort mye forskning på ennå. Selv mener jeg at følgene av endringen av *lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*, som vises i denne studien, i seg selv understreker behovet for mer kunnskap om skjønnlitteraturens potensial i samfunnsfag. Interessante temaer for videre forskning kan være å finne ut hva slags skjønnlitterære tekster som egner seg til hvilken bruk innenfor rammene av samfunnsfag. Studien har også vist at elevene mener at skjønnlitteraturens tilnærming kan være interessant også i andre fag. Det kan derfor være nyttig å se nærmere på hvordan skjønnlitteraturen kan behandles i tverrfaglige prosjekter, for å kunne øke læringsutbyttet, og legge til rette for grundigere behandling av tekstene. Samlet sett kan kanskje skjønnlitteraturen bidra til å svinge pendelen i læreplanutviklingen i retning av et dannelsessamfunn, også i andre fag enn samfunnsfaget.

Litteraturliste

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th. edition. New York: Routledge.
- Eisner, E. W. (1991). "Ch. 46: Art, Music and Literature within Social Studies". i (red.) Shaver, James P. *Handbook of research on Social Studies, Teaching and Learning*.
- Engh, K., & Hærgard, M. (2013). *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag. "Hvorfor velger noen samfunnsfaglærere å bruke skjønnlitteratur i sin undervisning?"* Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fjeldstad, D. (2009). "Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse." i *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2009). *FOKUS samfunnsfag*. 2. utgave. Otta: Aschehoug.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. 2. utgave. [1993] Oslo: Universitetsforlaget.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). "Active Interviewing" i J.F. Gubrium (Red.) & Holstein, J.A. *Postmodern interviewing*. Sage Publications.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utgave. Tano Aschehoug.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. 4. utgave. [2002]. Oslo: Abstrakt forlag
- Koritzinsky, T. (2011). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 2. utgave. [2005] Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. [2009] Oslo: Gyldendal.
- Madsen, P. A. (2014, 17. februar) *Målstyring uten bakkekontakt*. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Malstyring-uten-bakkekontakt-7470864.html>. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- Manger, T., Helland, T., Lillejord, S., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen I. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH, 2006: "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi": <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> Siste gang lastet ned: 19.04.2014

- Nussbaum, M. C. (2010a): "*Lære for Livet. Hvorfor nedskjæringer i humanistiske fag utgjør en trussel mot selve demokratiet*", i Morgenbladet, publisert 25.juni 2010, Oversatt av Jon Mikkell Broch Ålvik. Elektronisk utgave
http://morgenbladet.no/ideer/2010/laere_for_livet#.UZNOqY4fRSV
- Nyquist, A. (1978). *Kollvikabrev*. Oslo: Aschehoug
- Pennac, D. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. [1992] Tano Aschehoug.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). "Sentrale paradigmer innen kvalitativ forskning" i *Det Kvalitative Intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, K., & Ludvigsen, S. (2009). "Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur - samtaler og tekst." i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2) 2009. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seglem, K. N. (2009) "Vandrende blåkløkker". Hentet 22.5.2014 fra
http://www.dikt.no/index.php?page=vis_tekst&TekstID=274718
- snl.no, 2013a: "Faglitteratur", Store Norske Leksikon: <http://snl.no/faglitteratur>. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2013b: "Holdning", Store Norske Leksikon: <http://snl.no/holdning>. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014a: "Forståelse", Store Norske Leksikon:
http://www.snl.no/forstaelse%2Fpsykologi%2C_filosofi%2C_pedagogikk. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014b: "Læring", Store Norske Leksikon: <http://snl.no/læring%2Fpsykologi>. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014c: "Jens Bjørneboe", Store Norske Leksikon: http://snl.no/Jens_Bjørneboe. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014 d: "Empati", Store Norske Leksikon: snl.no/empati. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014e: "Opplevelse", Store Norske Leksikon: snl.no/opplevelse. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- snl.no 2014f: "Erkjennelse", Store Norske Leksikon: snl.no/erkjennelse. Siste gang lastet ned: 15.5.2014.
- Sørum, S. R. M. (2008). *Fundamentalt nå*. [2002] Oslo: Forlaget Oktober.
- Tjora, A. (2012). "Kapittel 5: Analyse av kvalitative data" i *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Turmo, A. (red.) & Elstad, E. (2010). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

udir.no 2013a: "Læreplan i samfunnsfag. Føremål." <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/> Siste gang lastet ned 15.5.2014

udir.no 2013b: "Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggjande ferdigheiter"
http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ Siste gang lastet ned: 15.5.2014

Vedlegg

Vedlegg 1: E-postkorrespondanse med Tarjei Helland

E-post sendt 20. januar 2014:

"Hei!

Jeg studerer ved Lektorprogrammet ved UiO, og skriver for tiden masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Oppgaven handler om bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag. I den forbindelse har jeg lagt merke til en endring av definisjonen av *Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag* i den reviderte læreplanen for samfunnsfag. Setningen «*Å kunne lese* i samfunnsfag innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglige tekster og skjønnlitteratur med stigende vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, steder og mennesker» har blitt endret til «*Å kunne lese* i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske».

Av min veileder, Dag Fjeldstad, har jeg fått opplyst at du har vært med og utformet denne siste revideringen av læreplanen i samfunnsfag. Jeg lurer derfor på om du kan fortelle litt om denne prosessen, ved å svare på følgende spørsmål:

- Hvorfor er skjønnlitteratur ikke lenger nevnt i definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?
- Hvilke signaler tenker du at læreplanen med dette sender til samfunnsfaglærere?
- Hva tenker du om skjønnlitteraturens rolle i samfunnsfaget?
- Hvilke typer tekster tenker du at kan være hensiktsmessige å lese i samfunnsfag?

På forhånd takk for svar!

mvh

Thor Erling Sætrevik"

E-post mottatt 4. februar 2014:

"Hei igjen Thor Erling,

Her er en tilbakemelding på det du spør om. Problematikken du reiser er flersidig, og har ikke et enkelt og entydig svar. Denne tilbakemeldingen er heller ikke på noe vis fullstendig, men dette viser i alle fall hvordan jeg som leder av læreplangruppen tenkte og tenker om saken nå. Svaret mitt reflekterer også en enighet vi hadde i læreplangruppa. Jeg skal prøve å svare punkt for punkt:

- Hvorfor er skjønnlitteratur ikke lenger nevnt i definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?

Vurderingene vi gjorde omkring dette i læreplangruppa, var i hovedsak knyttet til det svært spesifikke, og snevre, mandatet som ble gitt for denne læreplanrevisjonen: 1 tydeliggjøring av grunnleggende ferdigheter (GRF) på fagets premisser, og 2 synliggjøre en progresjon i utviklingen av disse ferdighetene gjennom opplæringsløpet. Vi ønsket ikke å formulere oss på en slik måte at skjønnlitteratur skulle ekskluderes som aktuelle tekster for å arbeide med samfunnsfag i skolen. Samtidig mente gruppa at dersom GRF i samfunnsfag skal tydeliggjøres, må vi tørre å sentrere de sidene av ferdighetene som er mest sentrale for nettopp dette faget. Dette perspektivet ble et bærende prinsipp for oss i alt arbeidet – ikke bare når det gjelder lesing/skjønnlitteratur vs faglitteratur. Utfra en pragmatisk tilnærming til fagets plass i skolen, mente vi derfor at det var riktigere å framheve lesing av faglige tekster enn lesing av skjønnlitteratur for arbeidet med vårt fag. Så her kan en nok si at læreplangruppa gjorde en form for prioritering av fagtekst framfor skjønnlitteratur. Dette valget var også begrunnet i at en del lærere tolker planverket dit hen at de føler at alt som nevnes i planen bør gjøres – selv om det kan være skrevet som eksempler. Samtidig ønsket vi som sagt ikke å ekskludere skjønnlitteraturen, og det er ingen tvil om at ulike sjangre innenfor skjønnlitterært forfatterskap kan være glimrende innganger til samfunnsfaglig arbeid. I tidlige utkast

arbeidet vi med formuleringer som «...tekster med samfunnsfaglig relevans...» o.l. (dette er upresist henta fra hukommelsen), nettopp for at all tekst skulle kunne brukes. Tanken til læreplangruppa er at tekst er kilde til samfunnsfaglig læring når den settes i en faglig relevant sammenheng – uavhengig av sjanger. Litt på samme måte som at en gjenstand bare er en gjenstand inntil den tas i bruk for å tolke samfunnsforhold – da blir den en kilde. Slike formuleringer fikk imidlertid ikke særlig støtte utenfor læreplangruppa, og vi endte med formuleringen som nå står. Likevel er arbeidsgruppas mening at det fremdeles er rom for å jobbe med skjønnlitteratur i samfunnsfaget, men det er ikke eksplisitt nevnt.

- Hvilke signaler tenker du at læreplanen med dette sender til samfunnsfaglærere?

Til tross for at jeg mener læreplanen fremdeles er vidåpen for at man kan jobbe med skjønnlitteratur i samfunnsfaget, innser jeg at når skjønnlitteratur ikke nevnes eksplisitt sender det et signal om at det ikke vektlegges like tungt som i den tidligere formuleringen. Og som nevnt over, ligger det til dels en bevisst pragmatisk vurdering bak dette.

- Hva tenker du om skjønnlitteraturens rolle i samfunnsfaget?

Jeg tenker skjønnlitteraturen kan ha en betydelig plass i faget dersom en har en lærer som evner å bruke denne typer tekst til å tilnærme seg samfunnsfaglige temaer på en god måte. Dette kan gjøres innenfor samfunnsfaget alene, eller i flerfaglige og tverrfaglige sammenhenger. Samtidig tror jeg mange lærere har lettere for å bruke faglitteratur som tilnærming til faget. Av tidshensyn i den faktiske skolehverdagen, blir det nok også i hovedsak faglitteratur som danner utgangspunkt for samfunnsfagsopplæringen.

- Hvilke typer tekster tenker du at kan være hensiktsmessige å lese i samfunnsfag?

Alle typer tekster som kan reise og/eller belyse/drøfte/problematisere/vurdere/eksemplifisere osv faglige temaer, forhold og problemstillinger. Jeg tror det er viktig å benytte mange ulike tekster i samfunnsfag. Av flere grunner, men ikke minst fordi jeg mener noe av det viktigste vi gjør er å trene elevene i alltid å stille to spørsmål til teksten de leser for i det hele tatt å kunne begynne å ta til seg informasjonen i den: 1 Hvem er det som sier dette? 2 Hvorfor sies det? Dette kan sees som to spørsmål i et kildekritisk «tekstforhør», men jeg mener vi i vårt samfunn trenger å stille disse spørsmålene til alt vi leser, fra vi begynner å lese det. Og svaret på disse to spørsmålene vil i sin tur avgjøre, ikke bare om vi stoler på, men også hva vil lærer av teksten. Slik jeg ser det danner leser og tekst den minste mulige enheten i en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring. Det å være bevisst tekstens avsender og formål, vil derfor være avgjørende for læringsutbyttet av lesingen. Tenk deg selv: du vil sannsynligvis lære ulike ting fra en ellers identisk tekst om økonomien i Hellas og betydningen dette har for prisutviklingen på forbruksvarer i landet hvis du leser teksten i Vingreisers turmagasin, eller i et bakgrunnsnotat til medlemmene i EU-parlamentet.

Håper dette var til noe hjelp. Ta ellers gjerne kontakt igjen.
Lykke til med oppgaven!
Hils Dag så mye!

Mvh
Tarjei"

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Del I: Hva er samfunnsfag, og lesing i samfunnsfag?

- 1) Hva er samfunnsfag? (hva skiller dette fra andre fag? Hva skal dere lære i dette faget?)
- 2) Hva forventer dere å lære i samfunnsfag?
- 3) Hva er lesing i samfunnsfag? Hvilke ulike tekster leser dere i samfunnsfag? hvorfor?

Del II: Hva er forskjellen på skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster?

- 4) Kan dere fortelle meg hva som er forskjellene mellom skjønnlitteratur og sakprosa? (trenger det som skrives om i skjønnlitteratur faktisk å ha skjedd slik forfatteren forteller det? Hva med sakprosa? Hva slags perspektiv kan vi innta i skjønnlitteratur vs. sakprosa? Subjektivt vs. objektivt vs. begge deler?)
- 5) Er sakprosa eller skjønnlitteratur bedre egnet enn den andre teksttypen til bruk i samfunnsfag? (eller avhenger dette av tema?)

Del III: Hvordan arbeider dere med skjønnlitteratur i samfunnsfagtimen?

- 6) I dag/tidligere hadde dere en samfunnsfagtime hvor dere arbeidet med en/flere skjønnlitterær(e) tekst(er). Hva gjorde dere?
- 7) Tolket dere teksten på egenhånd, eller presenterte læreren en tolkning?
- 8) Hvordan tolket dere teksten? (hva slags budskap oppdaget dere?)
- 9) Hvordan opplevde dere at deres egen tolkning ble tatt i mot av læreren og andre elever?
- 10) Hva lærte dere av å arbeide med skjønnlitteratur i denne sekvensen?
- 11) Hvordan brukte dere de skjønnlitterære tekstene til å lære dette? (levde dere dere inn i historien/situasjonen? Ga teksten noen bilder/beskrivelser som hjalp dere å se situasjoner for dere?)
- 12) Knyttet/forbandt dere det dere leste til noe dere visste fra før? Lærte dere noe nytt av dette?
- 13) Hvordan tror dere at forkunnskapene deres påvirker hvordan dere forstår teksten?
- 14) Hvordan opplevde dere å arbeide slik? (Ble dere mer/mindre motivert til å lære mer om emnet? Var det enkelt/vanskelig/gøy/kjedelig?)

Del IV: Hva er forskjellen på å arbeide med skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster i samfunnsfag?

- 15) Hva skiller det å lese en skjønnlitterær tekst og andre fagtekster i samfunnsfag? (hvordan tenker dere når dere leser skjønnlitteratur kontra sakprosa? hvilke perspektiver får dere? Gjorde det noen forskjell at denne teksten var skjønnlitterær?)
- 16) Har dere arbeidet med skjønnlitterære tekster i samfunnsfag tidligere? Hvordan har dere arbeidet da? Hvordan synes dere at det fungerer?
- 17) Tenker dere at noen temaer i samfunnsfag passer bedre til arbeid med skjønnlitteratur enn andre?
- 18) Hvordan tenker dere at skjønnlitterære tekster i samfunnsfag kan lære oss noe om forholdet mellom det private liv og det å leve i et samfunn?

Oppsummering

- 19) Har dere spørsmål eller noe dere vil føye til?
- 20) Hvordan vil dere oppsummere?

Vedlegg 3: E-post til lærerne

Hei,

Jeg er lektorstudent på niende semester ved Universitetet i Oslo, bosatt i Egersund. Jeg skal levere masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, våren 2014. Oppgaven skal gjennom en kvalitativ studie belyse *bruk av skjønnlitterære tekster i samfunnsfagsundervisning*. Jeg sender deg denne e-posten fordi jeg har fått opplyst at du skal undervise i samfunnsfag ved Lagård Ungdomsskole til våren, og jeg ønsker derfor å stille deg noen spørsmål om temaet. Dersom temaet kan være relevant for din undervisning, ønsker jeg også å be om å få intervju deg og noen av dine elever om dette.

For min studie er enhver bruk av skriftlige tekster/tekstutdrag som kan sies å være skjønnlitterære (eks.: noveller, romaner, sangtekster, dikt, dramatikk) interessant. Med enhver bruk mener jeg alt fra høytlesning som innledning e.l. til samfunnsfaglig tema, til mer og mindre omfattende elevarbeid med en skjønnlitterær tekst, osv.

- Har du på noen måte anvendt (utdrag av) skjønnlitterær(e) tekst(er) i din samfunnsfagsundervisning?
- Hvis ja, på hvilke(n) måte(r) har du anvendt (utdrag av) skjønnlitterær(e) tekst(er) i din undervisning?
- Hvis nei, kunne du tenke deg å gjøre dette?

Jeg tar sikte på å gjøre datainnsamling til oppgaven min i perioden januar-februar 2014.

- Kan det være aktuelt for deg å la meg observere en undervisningstime i samfunnsfag der du på et eller annet vis tar i bruk én eller flere skjønnlitterær(e) tekst(er), og intervju deg og et utvalg av dine elever om dette?

Deltagerne i studien vil være helt anonymiserte.

Uavhengig av innholdet i svaret ditt, setter jeg umåtelig stor pris på din respons. Den er viktig for mitt videre arbeid uansett, så på forhånd: tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
Thor Erling Sætrevik
Tlf.:.....

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Thor Erling Sætrevik, og jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg arbeider denne våren med en masteroppgave innenfor programspesialiseringen samfunnsfagdidaktikk. Temaet for oppgaven er *elevers opplevelse av skjønnlitteratur i samfunnsfag*. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster kan benyttes som kilde i samfunnsfag for å gi elevene dypere forståelse av forholdet mellom det personlige liv og samfunnslivet. Oppgaven bygger på en forforståelse om at skjønnlitteratur kan virke som et konstruktivt supplement til annen faglitteratur. Jeg ønsker derfor å høre mer om elevers opplevelse og erfaringer med bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfag.

Studien er kvalitativ, og jeg ønsker å innhente data ved å intervju 24-32 elever i grupper på 4 elever. Spørsmålene vil dreie seg om lesing i samfunnsfag, hvordan de arbeider med skjønnlitteratur i samfunnsfagene og deres erfaringer og opplevelse av dette. Jeg vil gjøre lydopptak under intervjuene. Intervjuene vil vare i ca. 30-45 minutter. Dersom dere ønsker å se intervjuguiden som vil bli brukt, er det bare å ta kontakt med meg.

Å delta i undersøkelsen er frivillig og deltakerne har mulighet til å trekke deg når som helst, uten nærmere begrunnelse. Dersom man trekker seg, vil alle innsamlede data om vedkommende bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av desember 2014.

Hvis du har spørsmål kan du kontakte Thor Erling Sætrevik på tlf. eller sende en epost til Du kan også kontakte min veileder ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Dag Fjeldstad på e-post

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

På forhånd takk for hjelpen!

Thor Erling Sætrevik

.....
.....

Jeg har mottatt informasjon om studien av *skjønnlitteraturens kognitive potensial i samfunnsfag* og godtar at stiller til intervju.

(navn på deltakeren)

Signatur, dato..... Telefonnummer.....

(Foreldre/foresattes signatur)